

2018年度博士論文

自律的学習の構成モデルの提案と検証
—— コミュニケーションとしての学び——

獨協大学大学院 外国語学研究科
英語学専攻

高林 友美

目 次

序 章	1
研究の主題	1
現在の ICT 社会における自律的学習研究の意義	3
自律的学習の領域横断的研究の意義	5
自律的学習の要素をモデル化して示す意義	6
本論文の構成	7
第 1 章 先行研究	9
コミュニケーションプロセスとしての学び	9
コミュニケーションの定義とプロセス	9
学習の定義とプロセス	11
コミュニケーションと教育の先行研究	13
波多野によるコミュニケーションプロセスの考え方と教育	14
コミュニケーションとしての学びの可能性	16
自律的学習の定義	17
自律の意味	21
学習の意味	21
本研究の自律的学習の定義	25
自律的学習研究の歴史的概観	26
第 1 期	26
第 2 期	27
第 3 期	28
第 4 期	29
各研究分野における自律的学習の先行研究	30
教育哲学	30
言語教育	32
成人教育	36
スポーツ科学、看護教育等のその他の科目別領域	38
教育心理学	39

教育工学・メディア研究.....	40
各研究分野の先行研究のまとめ.....	42
自律的学習の7要素の研究	45
積極的対人交流：SRL との質問紙調査.....	46
メディアの選択：学習メディアの選択基準のインタビュー.....	47
メディアアクセス：社会環境から捉え直す自律的学習調査.....	50
モチベーション管理：教材の動機付けと自律的学習の継続.....	54
習慣と習慣化行動：アプリケーション利用から考える学習習慣.....	56
批判的な思考：メディアリテラシーと自律的学習.....	58
自己の観察：言語学習記録の実践.....	61
7要素のまとめと自律的学習の構成モデル案.....	63
第2章 方 法	65
リサーチデザイン.....	65
リサーチクエストの設定.....	65
コンセプトマップ.....	66
質問紙調査の方法.....	68
調査の媒体と期間.....	68
サンプリング.....	68
質問紙の構成.....	69
質問紙に用いる尺度.....	70
調査の分析方法.....	72
第3章 結 果.....	73
要約統計量.....	73
RQ1：因子分析の結果	74
因子構造数.....	75
項目の選定.....	75
因子の命名.....	78
因子の内的整合性検定.....	80
確証的因子分析.....	80

RQ2：共分散構造分析の結果	83
構成概念.....	83
構造の選定.....	83
SEM の信頼性検定.....	84
モデルの発展.....	85
第4章 考 察	87
要約統計量に基づく考察.....	87
回答者数.....	87
自律的学習の要素の記述統計.....	88
学習成果の記述統計.....	88
RQ1：自律的学習の要素の考察	90
要素の集約に関する考察.....	90
分類された各要素の考察.....	92
6要素のまとまりの考察.....	95
RQ2：自律的学習の構造モデルの考察	96
自律的学習の要素の関係.....	97
性別・学年別の検討.....	97
外生変数の再検討.....	98
コミュニケーションとしての学びの考察	99
自律的学習とコミュニケーションの定義への立ち返り.....	100
自律的学習の一般モデルの試み.....	101
終 章	105
本論文のまとめ.....	105
本論文の意義と貢献	107
本研究の限界と今後の展開	108
結語.....	109
謝辞.....	110
引用文献.....	111
付 録.....	121

序 章

この論文は、現在多領域に広がる自律的学習の要素を整理し、自律的学習の構成要素と要素のモデルを、1つのコミュニケーションのプロセスとして明らかにするものである。この論文で提案するモデルでは、独立していて干渉を受けず、一人で行うものであると考えられてきた自律的学習が、実際には他者と交流するコミュニケーションのプロセスとして説明できることを示したい。

序章では、本研究の主題を確認した上で、研究の意義を整理する。本研究は特に自律的学習をコミュニケーションの動的プロセスであると捉える点が特徴的であるため、はじめにこの点について研究の主題の項で説明する。続いて、なぜコミュニケーションとしての学びという視点に立った自律的学習のモデルの研究が現在必要とされるのか、その意義について3つの視点から述べる。意義について各項で述べた後は、本論文全体の構成を章ごとに紹介する。

研究の主題

本研究の主題は、現在様々な分野で研究されている自律的学習の要素を、領域横断的研究により明らかにし、その構成要素を示したモデルの検証をすることで、自律的学習の持つコミュニケーションとしての働きを考察することである。自律的学習は、現代の生涯学習社会における重要課題の一つであり、より良い学習の形であるとして多方面で研究が進められている。しかし、様々な教科・研究分野において論じられているために、自律的学習の要素に関する研究成果は広く分散してしまっている状態にある。そこで本研究では、要素を網羅した自律的学習の全体像を描き出したいと考える。そのために、領域横断的に自律的学習の要素を整理し、その分類を確かめるための調査研究を行う。

本研究では、コミュニケーションのプロセスとしての自律的学習の議論に重きを置いている。これまでの研究から、教育または学習がコミュニケーションの1つであることを確かめるだけでなく、本研究における最終的なモデルでは、多領域に分散していた研究成果を1つのコミュニケーションプロセスとして捉え直して議論することで、自律的学習がどのように成り立つものなのかを動的に整理して示すことを目指す。

この自律的学習の要素を検証する研究において、特にコミュニケーションを強調するのは、自律的学習について他者との関わりという視点からの研究が不足していると考えられ

るためである。これまで自律的学習に関しては、独学と訳される **Independent Learning** や、自律学習と訳される **Autonomous Learning (AL)** の研究によって考察されている。いずれの研究も、学習者が指導者に全く依存することなくどのように独立した学びを成功させているのかを中心課題としている。更に、80年代から盛んになった **Self-Regulated Learning (SRL)** の研究は、実験または調査による多数の実証例によって、学習者が自己を制御・制限する方法を追求してきた。SRL 研究は他の力に依存せず自身の力で学習の事前・遂行・事後段階全てを管理することに注目した研究であり、近年ようやく援助要請 (**Help Seeking**) の要素が注目されるようになった (**Schunk & Zimmerman, 2008**)。このような状況にある自律的学習の研究において、「コミュニケーションとしての学び」という、学習のプロセスを1つのコミュニケーションと捉える考え方は、自律的学習においても他者が関係するのではないかという、新しい論点を与えるだろう。なお、この「コミュニケーションとしての学び」という考え方の基盤として、コミュニケーションと教育・学習に強い結びつきが見られることについて述べた日米の研究者による考察があることについては、1章のはじめで説明する。

また、現代日本の高等教育において能動的学修を支援する教員たちは、学習に対人関係が不可欠であること、そして教育はコミュニケーションとして捉えられることを経験的に知っている。杉尾 (2011) は教育社会学の視点を用いつつ「教育コミュニケーション」という言葉の英訳から実践の多様性を探り、自身の設立した教育コミュニケーションコースの目的の幅広さを説明している：

教育的なコミュニケーション (**educational communication**) なのか、
教育におけるコミュニケーション (**communication in education**) なのか、
コミュニケーションを通しての教育 (**education through communication**) なのか、
コミュニケーションとしての教育 (**education as communication**) なのか、
あるいは逆に、
教育としてのコミュニケーション (**communication as education**) なのか、
教育についてのコミュニケーション (**communication on education**) なのか、
教育のためのコミュニケーション (**communication for education**) なのか。

(杉尾, 2011, pp.6-7)

彼は、英訳が多岐にわたることからも、教育とコミュニケーションの接合関係の複雑さと重要さが分かるという。様々な訳が取れることが即座に重要性を示すとは限らないが、多

様に示された教育とコミュニケーションの関係は、本研究の視座を決めるのに役立つ。上記で引用した杉尾が初めの3行と最後の行で示しているような、コミュニケーションを教育の道具の一部とする考え方もあれば、4行目のように教育全てがコミュニケーションと見なせるという考え方もある。6行目以降では反対に、コミュニケーションとは、何かを相手に知らせる・情報を手に入れるという意味では教育そのものであるという見方も可能であることが示されている。これらの多様なコミュニケーションと教育の関係に際し、特に自律的学習のプロセスに着目して、その要素を明らかにしようとする本研究では、コミュニケーション学が培ってきたモデルなどの視点を活用することができる「コミュニケーションとしての学び」という視点から論を進めたい。現代ではコミュニケーションとしての学びや教育についての言及は、杉尾の他には、いくつかの紀要論文に見られる。また、言語教育やカウンセリングの実践報告にも似た表現が使われることから、対面による教育実践を行う現場教員の経験からコミュニケーションとしての学びという考え方が提案されてきている。更に、この視点は現在現場で教えている教員たちだけではなく、実は50年代日本の教育研究者からも指摘されていたことについては、第1章において言及する。

本論文では、他者と関わることに注目しながら自律的学習の要素についての議論を深めていく。この主題については、プロセスとしてのコミュニケーションの考え方と、教育的営みをコミュニケーションとして捉える視座が基盤になる。最終的に自律的学習の要素をまとめたモデルにおいては、自律的学習のコミュニケーションとしての働きが明確に示されていることが本論文の特徴である。本論文では、学習のプロセスをコミュニケーションとして説明することで、独立した自動制御（automation）とは異なる自律的学習について、議論を深めたい。

現在のICT社会における自律的学習研究の意義

100年前には既に議論の始まっている自律的学習について、なぜ今日に更なる視点を持ち出して研究を積み重ねるのか。自律的学習についての研究は新しいものではなく、例えば19世紀末から20世紀初頭に活躍したDeweyやMontessoriなどの教育改革者たちの、今では古典として数えられる著作においても、自律的学習に関わる記述が見られる。既に議論の積み重ねがあるにも関わらず、今この研究を行う必要があるのは、Information and Communication Technology (ICT) 社会における教育界の現代的要請のためである。かつては学習のメディアと言えば本、もしくは、教師による対面の授業などに限られていた。し

かし情報とメディアにあふれる現代の ICT 社会では、あらゆる場面において学習の機会が存在している。Social Networking Services (SNS) の様々な活用が広がるだけでなく、教育に特化したニューメディアでは、e-Learning, Open Educational Resources, Massive Open Online Course (MOOC) 等の新しい学び方が増えている。無料インターネット通話の技術を利用して外国語会話を学習する者もいれば、スマートフォンのアプリで数学の能力を鍛える者もいる。現代の学習者には、手の届きやすい場所に多くの教育的メディアが用意されており、彼らはその選択を迫られている。メディアが増えても学習のために与えられた時間が増えるとは限らず、周りにあるものを全て利用することは難しい。学習者達は学習内容や自らの適性を考慮して何から学習するのかを自分で選んでいかねばならない。彼らは現代の ICT 技術によって大きく変化した教育メディア環境において、自分で自分の学びを設計してゆくことを求められていると言える。

ICT 社会における自律的学習の必要性については、国際機関からも指摘されている。代表的な例として、UNESCO は 2012 年から正式に Media and Information Literacy (MIL) を提唱している (UNESCO, 2013a)。MIL は、ユネスコがそれまでメディアリテラシーと呼んでいた能力であるが、それを ICT 社会に対応させるために、情報学やその他の新しいリテラシーの視点を取り入れて、メディア情報リテラシーとして新しく提唱したものである。特に MIL の教育評価のために作られた MIL Assessment Framework においては、MIL を身につける最終的な目標を「主体的、批判的、省察的に考えられる者となり、同時に生産的で創造的な知的労働者になること」(p.36, 筆者訳) としており、学習者の主体性が重視されていることが分かる。この MIL はアクセス、評価、創造の 3 段階で構成されており、そのどの段階においても主体性が関わること、そしてメディア情報リテラシーを持った人びとの特徴の 1 つである主体性によって人権や自由を尊重した社会が築かれることが示されている (UNESCO, 2013b)。ここで言われている主体性は、同書内で独立した個々人が様々なメディアに向けて活動的である様子が示されている通り、本論文で扱う自律性と共通する。よって、ICT 社会に対応した MIL においてもメディアと情報を扱う際の、外界に向けての活動性を持つ自律性が目標にされていることから、コミュニケーションのダイナミック性に注目した自律的学習についての研究は重要な意味を持つ。

自律的学習がどのようなものなのかについては、学びのための多様なメディアが存在する現代でこそ、研究される必要がある。合わせて、数ある学際分野の中でもメディアについて深く研究してきたコミュニケーション学、特に上述のメディアに対応しているマスコ

ミ研究やパーソナルコミュニケーションの研究に基づく考察は、現代における自律的学習の研究において多くの示唆を与えると考えられる。

自律的学習の領域横断的研究の意義

では、すでに様々な領域で研究されている自律的学習について、新しくコミュニケーションという視座を提示して研究を行う意義はどこにあるのか。

自律的学習の研究は、哲学的考察から始まり、各教科教育法から派生したスポーツ科学や看護学での先行研究や、制度と階級などの社会学的研究、心理学による実証的研究など、多分野にわたる。これらの研究成果は、それぞれの領域においてかなり発展しているが、領域を横断する研究は少ない。e-Learning の研究者である Bracey (2013) が、自身の分野で研究されている Self-Directed learning (SDL) と心理学で発展している SRL の比較検討を発表したことがあるが、彼女の手ではその後の研究は続けられていない。彼女の研究以降も、SRL と教科学習の双方を見る研究を中心として、二つの分野に限って領域を横断する研究は稀に見られるものの、自律的学習について多領域横断研究を行うことを中心課題としたものは見られない。その理由の一つは、複数領域を横断するためには、プロセスの視座などの広い範囲を持つ領域で発展した視座が必要であり、より専門的に細かく分割されることの続いている教育心理学や言語教育とは異なる場所から、自律的学習という行為の全体を見渡すことが求められているからではないかと考える。それぞれの分野での研究成果が円熟しつつある現在、領域横断的研究は急務である。ここに、コミュニケーションとしての学びという視座による領域横断的な自律的学習の研究の必要性が見出せる。

少しでも自律的学習について言及している領域であれば、どの研究フィールドでも本研究が提示する自律的学習の要素の研究を役立てることが可能だと考える。領域横断的研究によって、これまで参考にすることが少なかった他領域の研究成果についてまとめられた結果が参照できるようになることは、多数の研究者に次の研究の資料を与えることになるだろう。そして、領域横断的研究の意義は、同様の領域横断的研究が積み重ねられて更に議論が発展していくことだけにあるのではなく、その研究結果が各領域にフィードバックされることにありと考える。これまで参考にしづらかった他分野の研究成果が、自分分野における研究成果と合わせてまとめられていれば、それは以前よりも身近に参考にできるものになるのではないだろうか。例えば成人学習においての研究で、心理学や言語学の研究成果を反映した自律的学習のプロセスが示されると、これまでよりも具体的に自律的

学習の実践に取り組むことができる。また、自律的学習に特化した指導も可能になるだろう。このような他領域への研究成果の敷衍もまた本研究の意義である。

自律的学習の要素をモデル化して示す意義

本研究では自律的学習のプロセスについて、先行研究から抽出された自律的学習の各要素を体系化してモデル化することを目標とする。その必要性については、研究と実践経験の両側面から理由を述べる。

学術研究上の意義として、モデルにまとめることによる研究の新規性が挙げられる。これまで、コミュニケーションの様相を整理するために、特にマスコミ研究や異文化コミュニケーション研究ではモデルが用いられてきた。モデルは単純化の作業を伴うため、要素の取りこぼしや思考枠組の限定などのデメリットもある。コミュニケーションという、定義が 126 以上存在する概念（岡部, 1987）をモデル化することには一定の限界もあると考えられる。しかし、モデルを起点にして、例外的状況などの議論が深まり、批判から定義が更新されていくことまで含めて、モデルはコミュニケーションの要素や過程を考える研究として特徴的な意義を持つと言えるだろう。モデルを用いて研究を行なった例として、Berlo（1960）の SMCR モデルがある。この伝統的なモデルは、コミュニケーションにおける要素を整理したものであり、どのような調整によって効果的とされるコミュニケーションが可能になるかを端的に明らかにしている。場合によって重要度のことなる複数の要素が整理されているため、様々な場面で応用がしやすい。モデル化が意義を果たしている最たる例だろう。なお、現在でもしばしばこのモデルに従ったアプリケーション開発や教授設計が行われている（Kerdvibulvech, 2015; Wang & Sun, 2017）。SMCR モデルはコミュニケーションが様々な機能を持つ複数の要素によって成り立っているということを示している。このことが教育にも通じるので、先の例のような教育開発の場面での活発なモデル利用にも影響していると考えられる。つまり、SMCR モデルは、単に研究におけるモデル化の重要性を示すだけでなく、コミュニケーションのモデルが特に教育の分野との親和性を持つことも示唆する。本研究では、SMCR モデルと同様に、自律的学習のプロセスにおける様々な要素を 1 つのモデルにまとめる。この新しいモデルは今後の研究の発展に貢献すると考えられる。

更に、現在の生涯学習社会において自律的学習者であることを期待される全ての人々にとって、モデルを開発する研究は意義がある。一つの単純化されたモデルを通して研究

成果に触れ、実際に自身の学習の様子を当てはめられる状態にすることは、自律的学習の実践を容易にする可能性がある。要素を明示して自律的学習のプロセスを明らかにすることは、学習者本人、または学習を促す立場にある人々にとって、自身の取り組むべき箇所を分かりやすくすることに繋がるだろう。自律的学習の要素を一目で概観するモデルを作る研究は、多くの学習者達が自律的学習の実践に挑戦できるようにする一つのステップとして、意義がある。

本論文の構成

第1章では、主題に基づく先行研究をまとめる。自律的学習の定義を行い、その要素として何があげられているのかについて領域横断的にレビューを行う。年代と研究分野ごとに文献の特徴をまとめた後、要素の抽出と整理を行う。この整理の過程では、学習に関する理論を参考にしつつ、本研究の土台となるコミュニケーションのプロセスとしての学びの視座を用いる必要がある。これらの抽出された要素について、領域横断的研究の要素として適切であるかについては、各要素に関する筆者の先行研究を通して議論する。

第2章では、第1章で挙げた自律的学習の要素と提案される概念モデルを検証する研究の方法を述べる。まずは先行研究を含めた本研究全体のリサーチデザインを示し、それに基づく2つのリサーチクエスションの設定を行う。1つ目のリサーチクエスションは、自律的学習の要素の分類を確かめるために設定する。2つ目のリサーチクエスションは、分類されたそれぞれの要素の働きを見ることで、コミュニケーションの要素などが自律的学習の要素の1つとして確かに役割を持つのか調べるために設定する。その後、それぞれのリサーチクエスションに対応する調査の具体的手順について、整理する。

第3章では、調査結果を表示する。1つ目のリサーチクエスションに対応する因子分析では、探索的因子分析から始めて確証的因子分析まで行う過程を、段階を追って図表と共に示す。2つ目のリサーチクエスションに対応する共分散構造分析では、検証されるモデルの作成過程に従って進み、因子分析で分類が確かめられた要素から成る自律的学習が学習成果を説明する様子が、統計的に意味を持つものであったことを示す。

第4章では、先行研究と調査結果に基づく本研究の考察を行う。先行研究から提案されていた要素と実証的分類が異なる理由、モデルの解釈とその新規性について考える。調査前の分類の時点では、既存の領域ごとの区分けに引きずられて、コミュニケーションに強く関連しそうに見える要素と関連がほとんどない要素が分断されかけていたが、先行研

究の再考と要素の検証を経て、自律的学習全体を1つのコミュニケーションのプロセスとして考えられることについて論じる。また、学習に限定しない、日常生活におけるコミュニケーションについての変数も加えた応用モデルを参考にしながら、コミュニケーション学で用いられる概念モデルの形に近づけた自律的学習構造モデルの改善案を提示する。最後に改善案に至るまでの考察から、コミュニケーションと学びの関係についての議論に還元できる点について述べる。

終章では、この論文の内容を要約する。そして本研究において「自律的学習は他者から独立して成り立つのではなく、むしろ積極的に他者と関わるプロセスである」と説明できることによって、序章で述べた3つの意義に対応するICT社会の学習者たちや自律的学習の各研究分野の研究者にどのような議論がもたらされるのかを明らかにする。その後、コミュニケーションとして学習事象を見ることを試みた今回の研究の限界を述べ、今後の課題と展望を述べる。

第1章 先行研究

本章では、序章で述べた研究の主題と意義に基づき、これまでの自律的学習についての研究を整理する。はじめに、本研究の視座となるコミュニケーションとしての学びという考え方について、先行研究を用いて説明する。次に自律的学習の定義を確認して、本研究における自律的学習の定義を置く。次に、定義に従って主要な先行研究の歴史的変遷を辿り、自律的学習を扱っている分野を特定する。その後、それぞれの分野の現在までの研究成果をまとめる。歴史的変遷に沿って哲学的研究から心理学的研究、Social Networking Services (SNS) などを用いた実践的研究までを分野ごとの代表的な研究を整理する。最後に、これらの自律的学習の先行研究からその要素を抽出し、コミュニケーションの要素を含む7つの要素にまとめた。この7つの要素に関して、それぞれに注目した筆者による先行研究を紹介し、自律的学習の要素としての特徴を再度確かめた後、自律的学習を構成する要素の概念モデルを提示する。

コミュニケーションプロセスとしての学び

本論文では、学習をコミュニケーションのプロセスの1つとして扱う「コミュニケーションとしての学び」という考え方に基づいて研究を進める。はじめにこの考え方について、欧米および国内の研究を紹介しながら確認しておく。

コミュニケーションの定義とプロセス コミュニケーションの定義が多様であることは序章でも述べた通りである。序章では独立した学習者との対比で他者と関わる自律的学習者についての研究を説明したが、他者と関わることとコミュニケーションという言葉には違いがある。そこで、本論文のコミュニケーションとしての学びという視座を確かなものにするために、まずコミュニケーションがどのように定義されるのかを考えたい。

コミュニケーションの定義として、現代社会で理解されているのが、意志や情報、感情、思考などの伝達を意味するものだろう。一般的な辞書や、現代用語の解説にはこうした解釈が見られる。しかし、コミュニケーションという概念は広がりを持っており、この定義だけでは説明しきれない大きな意味を持つと考えられる。例として、伝統的なコミュニケーションの公理 (axiom) である“*One cannot not communicate* (Watzlawick et al., 1967, p49)”の一文は、人々にとってコミュニケーションが不可避であることを主張する。行動や認識の

全てをコミュニケーションとして捉えるこの公理は、コミュニケーションが何を指すのかについての概念が非常に広汎になる可能性を示している。ただし、これほど広い説明は、意味するものが大きくなりすぎて、事象が掴みづらくなるという問題がある。

より詳しくコミュニケーションについて考えるために、多くのコミュニケーションの定義を調べる必要がある。この時、岡部（1987）による、ダンスとラーソンがまとめた 126 のコミュニケーションの定義のリストから検討した 4 類型は、様々なコミュニケーションの定義を見ていく助けとなる。

まず 1 つめの類型として相互作用過程説に基づく定義がある。岡部は、「コミュニケーションとは、他者を理解し、かつ他者からも理解されようとする過程で、状況全体の動きに応じて、つねに変化する動的なものである」（p.24）という定義を挙げている。彼がミードの象徴的相互作用論を参照していることを考えると、近年の定義の 1 つ「コミュニケーションとは、あるシステムから別のシステムへの符号による情報の移動を含む過程である」（深田, 1998, p.4）を類型に含みつつ、「文化情報を共有させ、継承させ、文化たらしめているのがコミュニケーションという『仕掛け屋』なのである」（遠山, 2005, p.74）と言う説明に見られるような、コミュニケーションを社会の構成に必要なやり取りとして捉える概念が下敷きになっていることが伺える。過程・プロセスという視点が含まれているこの定義は、上記の公理のようにコミュニケーションという言葉を広く捉えるだけでなく、その動的な性質を示していると言えるだろう。

相互作用過程説による定義の次に多いと岡部が述べているのが、刺激—反応説の定義類型である。彼は例えば「コミュニケーションとは、刺激に対する生物体の弁別的反応である」（p.25）や、「人間のコミュニケーションは言語シンボルを通して、反応を引き出す過程である」（p.25）という定義があるとしている。岡部はこのような定義を機械的な捉え方をする立場であると述べている。よって以前視聴覚教育で想定されていた定義「コミュニケーションとは、ある個体のおこした行動ないしは行動の結果が第 2 の個体にとって信号刺激となって、第 2 の個体の行動がおこることである」（永野, 1968, p.22）なども顕著な例だと考えられる。コミュニケーションの目標を機械的かつ短期的に定めて、その機能を果たすために歯車を動かそうとするものとしてコミュニケーションを見る視点は、より工学的に部品を区別して明らかにしていこうという時には特に役立つ類型であると言えるだろう。

3つ目の類型としてあげられているのが意味付与説である。「コミュニケーションは、1人の個人からもう1人の個人に意味を移す過程を意味する」(p.25)であったり「コミュニケーションとは、記号を選択・創出・伝達することによって、伝達者が心の中で意図したのと同じ意味を受け手が知覚できるようにする過程である」(p.25)が定義例になるが、現在、英語の専門辞書や百科事典に見られる *meaningful interaction* や、*the exchange of meanings* として説明する定義も当てはまるだろう。本項のはじめに述べた広く理解されている定義にも通じる。この定義の利点として、メッセージ内容の詳細な分析が可能であることが考えられる。また過程についての注目もある定義の類型であるため、コミュニケーション自体の意味や、プロセスの分析をしようとする研究でも重要な定義であると考えられる。

最後には、古代のレトリック説による定義という類型が挙げられている。例として「オーラル・コミュニケーションは、(1) 話し手、(2) スピーチの中に盛り込まれるアイデア、その構成、それらが提示される言葉 (3) コミュニケーションの目的、(4) 聴衆 (聞き手、観察者)、それに (5) 話の状況 (ある特定の時間・空間内の事件と影響) の要素からなっている」(p.26) という定義が示されている。他の定義に比べるとコミュニケーションの双方向性を捉えづらい定義だが、現代で全く通用しないというものではないだろう。むしろスピーチなどの特定の1場面を区切って考えるときには、具体的かつ詳細に考察することを可能にする定義であるだろう。

以上の4類型はコミュニケーションとは何かについて、主にはその研究を行う分野やフィールドに合わせて、多様な定義から選択することができることを示している。動的なコミュニケーションとしての自律的学習をテーマにする本研究においては、上記のすべての類型を踏まえ、とりわけ意味付与説の定義に近い考えを重視したい。よって本論文では、コミュニケーションはメッセージが伝えられるプロセスのことを示すこととする。意味の付与の過程を指すため、必ずしも意図の通りにメッセージが伝わっていないかもしれない。それだけでなく、むしろ Hall (1980) などが述べるように、意図とは異なる解釈もありうる。こうしたプロセスに基づく定義は、例えば悪い手本に当たってしまっても自らの読み取り方により反面教師とするような、自律的学習の一場面をコミュニケーションの例とすることも可能だろう。

学習の定義とプロセス 学習についても基本的な背景や定義を示しておく。学習およ

び学びをテーマにした研究は、教育および教えることの研究よりも歴史が浅い。これについて、山口（2009）は比較教育学の視点から考察している。彼によると、教師および年長者を敬う儒教の影響のある東洋においては、教師から学習者に教えを授けることに特化しがちである。更に彼は、この傾向は 18 世紀までの西洋でも同様であり、教育とは粘土や人形を形成する様に、教育者が白紙の生徒にひたすら与えるものであると考えられていたと評している。教育学では、「教える」もしくは“paidagogo（ギリシャ語で「先導者」：Pedagogy の原語）”“e-duco（ラテン語で「外へ引き出す」：Education の原語）”といった由来のために、「学習」の定義を行う視点が失われがちであり、学習や学習者について、教えることと同じほどには目を向けてこなかった。

しかしその後、教育心理学において学習に着目した研究がなされることになる。学習についての最も明確な定義の 1 つは、序章で紹介した行動主義的教育心理学で発展した「練習や経験の結果として生じる、比較的永続的な行動の変容」（蒲原, 2012, p.46）という定義だろう。Skinner を中心とした実験に基づく心理学で展開されてきたこの定義は、学習についての一般的な理解に沿うのと同時に、人間以外の多くの動物についても当てはめられる定義である。人間、特に発達が著しく見られる人間の子どもに関しては、発達心理学でより詳しい研究がされてきた。中でも Vygotsky は、ソビエト連邦で就学前の児童の言語的発達や知能について、国家規模のサンプル数による研究を行い、発達と学習について「最近接理論」を提唱した。Vygotsky の時代のソビエト連邦では、画一的な学習の目標レベルを定めた教授法が一般的であった。そして発達とはその目標に応じて画一的に進んでいくと思われていたように、当時の教育心理学の研究では学習と発達が同じ意味で使われていた（Vygotsky, 1935 土井他訳 2003）。しかし Vygotsky は、発達は教えたことに応じて進むのではなく、実際にはそれぞれの子どもの発達の到達レベルが先に決まっていると指摘した。そして、教えられたことをそのまま出来るようになることが学習なのではなく、現在できるレベルと、潜在的に子どもが持っている発達の到達レベルの差を、教授によって可能な限り近づけていくことが学習であると考えた。彼のこの学習の捉え方を解釈すると、学習とは、今は出来なくても、潜在能力として他者の助けがあれば出来るはずのことを、出来るようになるプロセスであると言えるだろう。この Vygotsky による社会構成主義的な学習の捉え方は、学校教育学を先導している 1 人の佐藤（2006, 2013）などが現在も引用するように、日本の教育界において重要視されている概念である。社会構成主義の持つ「『学習者が知識を構築していく過程が学びである』という大原則」（西城, 2012, p.291）

は、現在の教育界では欠かせない概念であり、西城が指摘する通り、広く現場の仕組みに応用されている。そして、このプロセスの考え方を内包する近年の学習の概念は、それ以前の学習についての研究と比べて、前項で整理した意味が伝わる過程に着目したコミュニケーションの定義と通じる部分がより多くなっているように見受けられる。これらの共通項を踏まえた上で、次に先行研究の存在するコミュニケーションと教育についての結びつきを見ていく。

コミュニケーションと教育の先行研究 前の2つの項から、プロセスという概念を通じ、コミュニケーションとして学びを説明することができるという可能性が見えてきた。実際には、序章でも述べたとおり、コミュニケーションと学びには様々な関係が想定される。例えば、コミュニケーションが教育のための道具である、もしくは教育の一部であるという考え方がある。また、全てのコミュニケーションが何かを学ばせる教育であるという考え方もある。そして、本論文が採用する、教育という一連の行為がコミュニケーションのプロセスであると捉える考え方もある。

このように複数の立場の考えられるコミュニケーションと教育の関係について整理した文献の一つが Salomon (1981) の “Communication and Education” である。Salomon は、両者の関係について学術的に明確に指摘したのは自身が最初であるとしている。彼は Schramm の提案の元、同時期に関わった Bandura や Watzlawick の助言に従い、それまで体系的にまとめられることが無かったコミュニケーションと教育の関係についてまとめ、特にコミュニケーションの分析方法から教育を捉えることについて研究した。彼はこの本で「私たちが学んだことは、私たちのコミュニケーションの相互行為に影響し、それは翻って私たちが学ぶことに影響する」(Salomon, 1981, p. 10, 筆者訳) と述べており、コミュニケーションと学びが、密接な関係にあることを論じている。彼自身が巻頭で述べるほど体系的にコミュニケーションと教育の関係を示すまでには至っていないものの、多くの例を示して教育的営みがコミュニケーションとして分析することが可能であることを示している。例えば生徒たちがメディアに触れ、教室の中で関わり合う中で常にコミュニケーションが発生していることを、スキーマの考え方や、Heider による P-O-X モデルなど様々なコミュニケーション研究を使って説明している。彼はコミュニケーションを意味伝達のプロセスと捉える立場を取りながら、教育場面を全てコミュニケーションとして解釈する。コミュニケーションの様々なモデルを用いて実際の教育の場面を説明しながら、コミュニケーションの

本質からして、どのような行動もコミュニケーションを行うことと捉えられると述べており、特に教育に関してはこの捉え方が容易であることを強調する。

比較的近年の出版では Richter et al. (1995) が “Distance Education as Communication Process” と題して遠隔教育の捉え直しを行なっている。彼らによると、遠隔教育を現代の教育に関する一般的な理解に合わせて説明するためには伝達 (transmission) に関するコミュニケーション理論を用いるのが適切であり、コミュニケーションのプロセスとして新しい技術を使っている遠隔教育もこれまでの対話的教育と同じ構造が見られることが示されている。教育心理学においても、コミュニケーションと発達には深いつながりがあることが指摘されている。例えば Psaltis and Zapiti (2014) がまとめた本では、これまでの心理学におけるコミュニケーションと発達の関係だけでなく、最近の脳科学実験からも対話的営みと発達のプロセスが切り離せないことが議論されている。これらの研究からも、特にコミュニケーションと教育を相互活動的なプロセスとして捉える考え方が両者を結びつけていると考えられる。こうしたプロセスの考え方については、次項で説明する国内での研究が参考になる。

波多野によるコミュニケーションプロセスの考え方と教育 国内では心理学者の波多野がコミュニケーションとしての学びについて論じている。ここでも用いられるのが、コミュニケーションのプロセスの考え方である。彼は、「コミュニケーション過程としての教育」という論稿において、1950年に既に教育という現象をコミュニケーションとして考える立場を明らかにしている。彼は、コミュニケーションを教育の一部として道具的に捉える見方とは一線を画し、教育全体をコミュニケーションのプロセスとすることを明言している点で特徴的である。

波多野はこのコミュニケーションのプロセスとして教育を捉える考え方を、同時期のアメリカ教育学会におけるコミュニケーション論の論争から着想したと述べている (波多野, 1990)。当時はアメリカ教育局の Floyd Brooker をはじめとするアメリカ教育局のコミュニケーション論の研究と視聴覚教材を教育にも導入すべきであると言う論文が反響を呼んでいた時代であり、波多野はそこから「コミュニケーションを原理とする教育方法」(p.399) を着想および展開したと述べている。Brooker と波多野の交流については、邊見 (2016) の整理した占領期の日本の視聴覚教育の歴史でも言及されており、確かに彼らは当時のアメリカでコミュニケーションとしての教育と言う視点を提案し議論したとされて

いる。ただし、Brooker の論文は、波多野が強調しているほどにはコミュニケーション「として」教育を見ることに言及しておらず、前項の研究者たちと同様にコミュニケーションの研究で明らかになっている理論を教育の一場面に適用したり、言語情報の限界と視聴覚教材の利点を語ったりする部分が多い（Brooker, 1949）。明確にコミュニケーションとしての教育について考察しているのは、波多野独自の考えであることが伺える。

波多野によれば、コミュニケーションの研究を教育に導入すべきとする論争は、経験の円錐（Cone of Experience）で知られる Dale にも強く影響している。経験の円錐とは、視聴覚教材を含めた学習経験の抽象度を示しているものである（図 1.1.）。下の段の経験ほど具体的であり、学習者にとって理解がしやすいとされている。映画とテレビの境界は曖昧であるとされているため点線が用いられており、どちらかと言えば映画の方が抽象的であることが示されている。この円錐の図の特に上半分に示されているように、Dale は視聴覚教材の必要性を強く論じている。しかし、単に視聴覚教材をたくさん使えばよいというものではない。最も大事なものは教育の効果であり、Dale は単純に視聴覚教材を多用することを否定する際に「コミュニケーションの効果的利用ということは、教育上重要な問題である」（西本訳 1972, p.43）と述べている通り、視聴覚教材の有効活用のために、当時のマスコミュニケーションの研究が道具として有用であると考えている。コミュニケーションの定義でいえば、道具的捉え方をする刺激-反応類型からいえば当然の帰結である。しかし、この円錐をメッセージ伝達の過程と捉えると、1 段目の言葉や 4 段目の映画などの経験だけでなく、全ての学習経験がコミュニケーションの範疇である。Dale がこちらの全てをコミュニケーションのプロセスとして捉えた考え方に影響されていることを示す例として、教育に関して「我々の目的は、コミュニケーションをできるだけ効果的にすることであり、より明瞭に、より力強く伝達することである」（Dale 西本訳, 1972, p.70）と述べている箇所があり、確かに波多野のいうコミュニケーションのプロセスとして教育全体を見る考え方が垣間見える。この波多野の考えた「コミュニケーションとしての教育」について、次項にまとめた波多野の述べるこの視点のメリットから、本研究で用いる「コミュニケーションのプロセスとしての学び」の可能性を考察する。

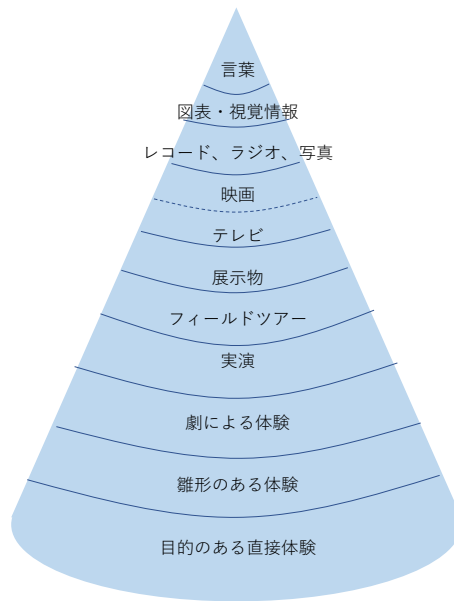


図 1.1. Dale の経験の円錐 (Dale, 西本訳, 1972, p.35 より筆者作成、日本語訳は現在使われている言葉に合わせて編集した)

コミュニケーションとしての学びの可能性 波多野 (1950) は、哲学や社会学における教育の定義を踏まえた上で、新しくコミュニケーションのプロセスとして教育を見る立場の持つ3つの利点を提示している。まず、1つ目の利点として、コミュニケーションのプロセスとして教育を捉えると、教育者からだけでなく、また被教育者だけでもない、「両者の関係という複合性、全体性」(波多野, 1950, p.233)を見ることができる。次に、彼はコミュニケーションの考え方は科学的であるとし、教育という営みに必然的に介入してくる良い・悪いという判断から自由になり、客観的に研究を行うことができるという利点があると言う。そして、コミュニケーションという見方は、教育の相互活動の間に生まれるものを扱うことができるため、「教育をコミュニケーションとしてみる立場は、教育を目的としてみると同時に、また目的を実現する『手段』『技術』としてみることをゆるす」(p.234)と記されている。彼は当時哲学的研究で注目されていた教育の理想的到達点と、方法学で経験的に積み重ねられていた個別の教授技術が分離されていた原因を、「相互活動の中間物」(p.234)についての認識が欠けていたことにあると考えていたため、コミュニケーションの視点によりこの問題を解決する橋渡し役が得られると述べている。これらの3つの利点の内、特に1点目と3点目は、現代においても重要な指摘であり、このコ

コミュニケーションのプロセスとしての教育および学びという理論的枠組みを取り入れるに
たる説得力を持つ。

1 点目に関して、次節の自律的学習の定義における、学習についての項で論じる通り、
教え育てることを意味する「教育」という言葉を使うときには、波多野の言う両者のうち
被教育者側を見失いがちである。そのため教育という言葉により被教育者側に注目する言
葉に入れ替えて「コミュニケーションとしての学び」として研究を進めることは、波多野
の意図に反することではないだろう。どちらにせよ、コミュニケーションとして考える以
上、学びでも教育でも関わる相手方として、教育者と被教育者の両者の相互作用を意識す
る必要がある。また、序章の本論文の意義で述べた近年発達しているメディアについて見
るためにも、3 つ目の利点である教育の目的と手段を同時に見ることができるというコミ
ュニケーションとしての学びの考え方は重要である。Massive Open Online Courses (MOOC、
大規模公開オンライン講座) など、技術革新により教育の手段はますます発展しており、
当時以上に教育哲学の研究との距離があるだろう。哲学的な学びの目的と、具体的な教育
的方法の双方を見た研究視点が必要である。また、現代では SNS など、図 1.1.の分類に当
てはまらないようなコミュニケーション形態が発達していることから、メディアの種類一
つ一つに対応した教育手段の研究だけでなく、より包括的視点からの研究が求められてい
る。つまり、教育に用いる道具としてのコミュニケーションだけではなく、波多野の示す
ような、学習全体をコミュニケーションのプロセスとして捉える視点が重要であると考え
られる。そこで、「コミュニケーションとしての学び」という理論的枠組みに基づき、以
降の論を進める。次に、本研究のテーマである自律的学習について、その言葉の定義を確
かめたい。

自律的学習の定義

現在、自律的学習に関する概念については、大きく分けて 2 種類の定義が存在する。ま
ず、学習行動の段階別に、自律的な関わりを述べる定義がある。多く引用されている例と
しては、Moore (1986) の「自身の学習の計画、実行、評価を自身で行うこと」(to plan,
implement and evaluate their own learning, p.12 筆者訳) という Self-Directed Learning (SDL) の定
義がある。また Self-Regulated Learning (SRL) の研究の第一人者 Zimmerman (2003) による
“foreseeing phase, performance phase, and reflection phase” (p.239) の 3 段階のプロセスに分けら
れた自己の制御を述べた定義も頻繁に挙げられる。図 1.2.は、2003 年の発表以降主要な著

作で引用されている彼の3段階のプロセスの図を日本語訳したものである。左下の事前計画段階から始まる行動サイクルに従い、円の中に示したサブプロセスの遂行が定義として扱われる。

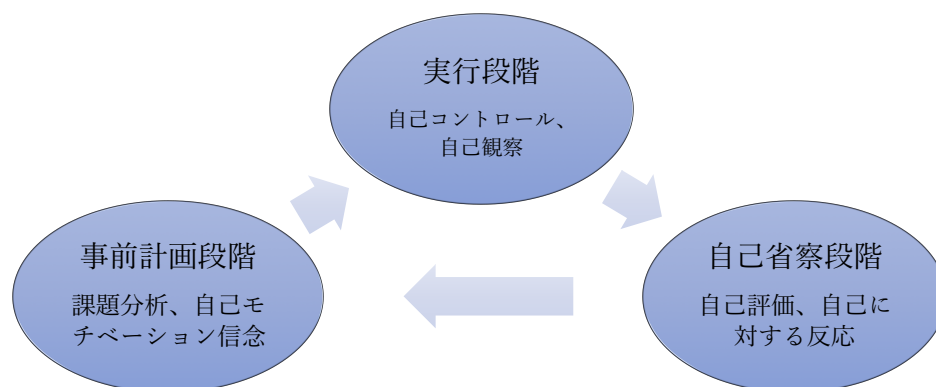


図 1.2. SRL の段階とサブプロセス (Zimmerman, 2003, p239 Figure8.1 “Phases and subprocesses of self-regulation”を筆者翻訳。サブプロセスの下に付けられた詳細説明文は割愛した。)

このような、学習プロセスを時系列で分けて、その段階ごとに学習者自身の積極的な行動を示した定義がある一方で、 **Autonomous Learning** をテーマにした欧州会議の呼びかけ人である Holec (1981) が学習者自身の責任能力に注目をおいた定義を書いており、広く使われている。彼の示した自律的学習の定義は“ability to take charge of one’s own learning (自身の学習の責任を取る能力、p.3 筆者訳)”を持つことである。この定義は、言い換えて“a potential capacity (潜在的な能力、p.3 筆者訳)”や“to have and hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning (この学習の全ての側面に関係する全ての決定に対する責任、p.3 筆者訳)”と言った語が示されている。つまり、学習者の実際の行動およびコントロール自体を指すのではなく、学習者の内部に存在する能力や責任が強調されると言えるだろう。その後の欧州会議や続く研究の議論からも、実際の行動より潜在能力や責任主体としての理念から自律的学習を考察した定義であることが分かる。ただし Reinders (2011) が指摘するように、この Holec による定義が根強く引用される一方で、Nunan (1991) の“learners who have reached a point where they are able to define their own goals and create their own learning opportunities have, by definition, become autonomous (p.145)”のような行動に注目した定義が同じ **Autonomous Learning** の研究で現れている。現在では Holec の定義を使用した研究でも認知主義に依らず、学習者の育成と支援前後の行動変化に主眼を置いたものが多いことも事実である。

以上のように、学習のプロセスにおける段階別の行動を指す定義と、学習者の責任や潜在能力といった学習者の内面を指す定義が見られる。Autonomous Learning、Self-Directed Learning、そして Self-Regulated Learning など異なる言葉が使われているが、学習者自身が主導・先導する学びという意味では共通している。このような状況にある自律的学習について、上記2つの種類の定義を基礎としながら、本研究における定義の検討を進める。

自律的学習の日本での意味と利用 そもそも自律的学習という言葉は、文字の意味からは「自らで律するような学び」ということを示す。自律の字義は2字それぞれ、己・自分と、のり・決まり・規範などが知られている。現代における一般的な使用例として広辞苑第6版を見ると「自律」は「自分で自分の行為を規制すること」（自律,2007）とある。

学習に関連する分野での自律という言葉の利用を見ると、まず教育哲学者の岡田（2011）による「自律者」の議論が挙げられる。彼は政治哲学に基づいて教育の役割を考察しており、「『自分は自由に自己をコントロールし行為決定ができた』という達成経験」（p.3）を持つ者を自律者と呼ぶ。彼は政治哲学と教育の分野で「自律者」の重要性について研究を続けている。一方で教育心理学の分野において自律的という言葉の用例として Deci and Ryan の自己決定理論から発展した「自律的動機づけ」がある。この概念については、意識的に自分の決定に主体性を持つという自己決定感を基礎とした「自己決定感の高い動機づけ」（清水, 1998, p.130）が定義とされており、辞書による自律の定義は用例と矛盾しない言葉遣いになっていることが分かる。

国内の「自律的学習」の用例に限定すると、紀要や学会・研究会原稿において使われている例が多く見受けられる。例えば 2018 年現在 CiNii に登録されている「自律的学習」をどこかに含む研究論文 240 件のうち 227 件がそれに当てはまる。なおその他は書評 2 件、巻頭言 1 件、学術誌掲載論文 3 件、特集雑誌寄稿文 7 件である。学術誌に掲載された 3 件の論文で示されている定義は、留学生の言語学習ストラテジーに注目した村野の「学習者の自己管理による自律的な学習形態」（村野, 1996, p.121）、スピーチコミュニケーションの授業デザインにおいて、SRL の考え方を取り入れた取り組みを研究した牧野の「学習者が自らの学びの目的、過程、評価を管理する」（牧野, 2003）、そして学習指導要領などの文書を用いた研究から総合学習について考察を深めた和井田が述べた「学習者起点の原則、自己決定の原則、過程的実現の原則、多様性の原則、共同性の原則」（和井田, 2003, pp.172-173）に従う学習、という三者三様のものである。このように「自律的学習」とい

う言葉自体は紀要などで使われているものの、研究の文脈では自律学習（Autonomous Learning）、自己管理的学習（Self-Directed Learning）、そして自己調整学習（Self-Regulated Learning）という言葉と合わせて考える必要があるだろう。また、文部科学省が公開する教育政策の公文書では、主体的な学びや能動的学習・アクティブラーニングという言葉が使われており、自律的学習という言葉の使用は総合学習導入時をピークにして減ってきていることも確認しておく。

同時に、ベネッセをはじめとする教育産業でも上記の専門語と並んで「自律的学習」という言葉が使用されている。例えば教員たちの経験をまとめた雑誌の特集テーマが自律的学習だったこともある（Benesse 教育研究開発センター, 2012）。専門雑誌「英語教育」では 2008 年に「自律的学習者を育てるための教師の役割」をタイトルにした特集が組まれている。ここでは学習者オートノミーの研究で知られる言語教育学者の青木を中心に、実践を元にした 7 件の寄稿があった。彼女はこの巻の初めの論文において、学習者オートノミーの定義として通常使われている「学習者が自分の学習をコントロールする能力」（青木, 2008, p.10）が抽象的であることから、「人が何らかの理由で何かを学ぼうと思った時に、学習の内容や方法を自分で選択して計画を立て、その計画を実行して成果を評価する力」（青木, 2008, p.10）を定義として示している。

以上の用例を参考にすると、「自律的学習」の語は日本ではいくつかの専門用語の訳として使われていることが分かる。「自律的学習」と訳されることのある英語の専門用語と、よく使われる翻訳語は次の通りである。

- Autonomous Learning（自律学習）
- Good Language Learner（GLL：よい学習者、よい言語学習者）
- Independent Learning（主体的学習、自立学習）
- Self-Directed Learning（SDL：自己主導的学習、自己管理的学習、自己決定学習）
- Self-Discipline（自己修養）
- Self-Instruction（自学、自己教示）
- Self-Regulated Learning（SRL：自己調整学習）

これらはそれぞれの専門用語の属する分野において定義づけと研究が重ねられている。しかし、学際的な研究や、英語圏以外での研究の増加に伴い、分野を横断した利用や翻訳においては概念の類似性からまとめて「自律的学習」が使われることがある。本研究では、この「自律的学習」という言葉の持ち得る広い概念に基づき、様々な領域を横断すること

が可能な語として定義したい。ただし、研究を進める上で、この広さは曖昧さとして視野をぼやかしたり、妥当性を低めたりする可能性がある。そこで次項において自律的学習の「自律」および「学習」について、それぞれに固有の定義を確認して、本研究の扱う範囲を定めるための議論を続けたい。

自律の意味 幅広い語として用例が見られたこの言葉を用いるに当たり、自律という言葉について大きく貢献した Kant の思想に触れておく必要がある。彼は、それまでの宗教的価値観から、人間の意志に基づく道徳へと動こうとする、啓蒙において自律の重要性和その意味を繰り返し説いている。Kant (1788) が実践理性批判で言う自律 (独 Autonomie, 英 Autonomy) は、他者に言われたり、所属する社会集団の規律に従ったりするのではなく、自由な人間の意志によって生起される道徳法則に従うことである。自由と自律の深い関係は、2 つが同じものであると説明する場合もあり、Kant (1785) では「みずからに法則を与えるという意志の特性」 (pp.186-187) として、理性の持つ自由の証明と同時に自律の意味を論じている。

その後、社会学的に道徳を教えることを考えるために自律や定言命法の考えを導入した Durkheim (1925) や、道徳教育の実践に直結する段階別の道徳において自律に対する志向を重視した Kohlberg (1986, 岩谷訳 1987) などによって、自律の思想が主に道徳教育に引き継がれて行く。人間の理性および意志に関する考察は、この項で簡単にまとめられるものではないが、本研究における自律的学習の定義に当たっては、少なくともこうした背景があることを踏まえておくことが求められる。特に、自律の根元には人間の意志の存在の前提があることを踏まえた定義を行う必要がある。

学習の意味 学習については、すでにコミュニケーションと学びの関係を説明しながら定義を紹介している。そこでは教育学の中でも歴史の長い教育史、教育哲学と、現在広く受け入れられている教育心理学に含まれる研究を見たが、比較的新しい分野の教育工学においても学習は重要な要素として研究されている。実践的である教育工学の分野で、学習について研究を行った 1 人が Bloom である。彼の学習についての理論とその改訂は、自律的学習の定義だけでなく、本研究の目的にも関わる重要な示唆を含んでいる。ここでは、名詞ではなく動詞で学習を捉える意義と、学習内容についての取り扱いについて、Bloom および彼の弟子から得られる示唆をまとめたい。

Bloom は、序章で述べた完全学習理論を提唱したことから分かるように、彼は教師の立場ではなく、学習者一人一人に注目しようとした。彼は教師として実践を重ねながら生徒の評価法についての研究を進める過程で、学習を大きく3種類に分けて、それぞれの種類の学びの中で、難度による明確な段階分けを施した学習分類法を確立した。この分類は学習を理解し定義する際に有用である。

Bloom (1971 梶田他訳 1973) によると、学習は達成しようとする内容ごとに「認知的領域、情意的領域、精神運動的領域」(p.21) の3つに分けられる。このうち、認知的領域とは、最もよく学習の意味で使われる、知識の習得としての学習の認知面を、情意的領域は、学習内容への各自の価値観や態度の変化という学習の情意面を、そして精神運動的領域は、技能的に真似したり身につけられたりするようになるという学習の行動面を示している。Bloom 本人は特に学習の認知的領域の学習についてより詳細な研究を行い、表 1.1 の左列に示したような、難易度で分類した知識、理解、応用、分析、統合、評価の6つによる分類を唱えた。これによれば、最も易しい学習は知識で、これは物事の記憶を示す。そして最も難しい学習は評価、つまり学習した内容の価値や意味の判別を示している。Bloom の分類法は、漠然とした学習する事柄を、領域と難易度で構造的に捉えることが出来るという点で意味がある。そのため、彼が分類の目標とした、授業に対する効果的な学習の評価だけでなく、学習について研究する際にも応用が可能である。

Bloomによる学習の分類は、2つの理由で彼の弟子達の Anderson and Krathwohl (2001) により改訂されることになる。1つは実践からのフィードバックにより、学習内容の表現を明確にする必要が生じたため、もう1つは教育心理学の発展と知識の多量・多様化に対応し、認知的能力のレベルを変更する必要があったためである。認知的学習、情意的学習、精神運動的学習という基本的な3つの分類については改訂されなかったが、認知的領域の項目名と項目の序列が変更された(表 1.1 の右例)。Bloom が実践を行っていた60年代から30年以上経過しており、改訂は妥当であろう。本邦では現時点で未訳であるが現在 Bloom の学習分類と言うとこちらの改訂版を使うのが通常である。そしてこの改訂における修正と経緯は、自律的学習の定義および研究に対し、行動によって示すこと、そして定義における学習内容の特定が難しいことに関して示唆を与える。

表 1.1. 学習の認知的領域の新旧の分類の対比

Bloom による認知的領域	改訂における認知的領域			
1. Knowledge: 知識	1. Remember: 記憶する	A	B	C D
2. Comprehension: 理解	2. Understand: 理解する	A	B	C D
3. Application: 応用	3. Apply: 応用する	A	B	C D
4. Analysis: 分析	4. Analyze: 分析する	A	B	C D
5. Synthesis: 統合	5. Evaluate: 評価する	A	B	C D
6. Evaluation: 評価	6. Create: 創造する	A	B	C D
	(行動) (扱う知識)	A. Factual: 事実の知識 B. Conceptual: 概念の知識 C. Procedural: 手続きの知識 D. Meta-Cognitive: メタ認知の知識		

(Bloom, 1971 梶田他訳 1973 および Anderson & Krathwohl, 2001 より筆者作成)

1 点目の修正は、教師達が評価のために学習の分類を使う際、項目が名詞だったために誤解や不正確さが生じてしまったため行われた。Anderson and Krathwohl は評価のためのマトリクスを作ると共に、認知的領域の項目名を全て動詞で示すことにした。これにより、生徒の行動を見れば分類法に照らし合わせて容易に評価を出来る様になった。Anderson and Krathwohl は実際にマトリクスを使って教師に実践をしてもらい、教師への事後インタビューからその効果を示している。

この 1 点目の修正が示唆するのは、学習を行動主義的に定義することが持つ可能性である。改訂版に従って考えるなら、具体的にどの難易度の知識をどの程度のレベルで身につけているのか動詞の形で評価することで、学習がどのように行われているのかを把握することが出来るだろう。Bloom や Anderson and Krathwohl も属した行動主義に従えば、認知的な活動であっても、行動を見ることで調査が可能である。彼らのような実践から生まれた分類法は実際に把握する道具として使いやすく、今回の研究で領域横断的に自律的学習を見る時の定義は、存在そのものを見たり認知的な働きを示したりするよりも、すぐに評価を行うことのできるような動詞の形でまとめることが求められる。

2 点目の修正は、近年の学習研究の流れの上でも重要な変更である。表 1.1.の左と右を比べると分かるように、5 つ目と 6 つ目の項目の順番が改訂版では逆転している。これは、人間の認知活動の研究が発展した影響がある。教育心理学の脳科学的発展により、種々の知識を組み合わせる新しい価値を作り出すことが、1 つ 1 つの知識を吟味する以上に複雑

な認知的操作を行うことが分かったため、このような修正が行われた。知識の組み合わせを意味していた「統合 (Synthesis)」という分類名から、新しいものを作り出す意味を強調した「創造する (Create)」という分類名に変わったのも、その位置づけをよく表している。さらにこの修正には、知識の量や質の変化も影響している。Anderson and Krathwohl は評価のマトリクスを作る際に、認知的領域の6レベルに対して4つの知識の側面を対応させた。彼らによると、現代では扱われる知識が多くなったために、これまで単に知識と言われていたことに限らず、多様な知識の形について論じることのできる、新しい知識の分類が必要になったと言う。表 1.1 の左例のようなマトリクスの形で下に示したように、彼らは、「事実の知識、概念の知識、手続きの知識、メタ認知の知識」(p.27) の4つの側面を提示した。これは難易度レベルの順に並んでおり、メタ認知的知識の方がより高度であるとされている。6つの学習行動の分類それぞれの内部に4つの知識があるため、表 1.1 のようなマトリクスの形で一対一対応し、合計 24 マスで学習の分類が表される。実際の学習の評価では、いずれかのマスを選択して埋め続けて、一人一人の学習の様子を見てゆくことが望ましいとされている。そして、下位の学習行動よりも上位の学習行動の方が、よりレベルの高い知識を必要とする割合が高い。例えば「評価する」ことよりも「創造する」ことの方が事実の知識よりもメタ認知の知識の活用をより多く必要とする。この知識の4側面の研究成果の影響もあって、より多くメタ認知を活用する「創造する」ことが、「評価する」ことよりも高位に置かれるという、旧版との序列の逆転が起きた。

この知識の種類と、それに伴う序列の逆転という2点目の修正には、上記の改訂者たち自身が述べている背景に加えて、他の研究者による Bloom 分類への批判も影響していると考えられる。Bloom による学習の分類に先立って学習を分類した教育工学者 Gagne (1965) は、主著 “The conditions of learning” において、学習を信号や刺激に対する「反射」から「問題解決」までの8つに分類していた。しかし、Bloom による、広く受け入れられた学習の分類などを受けて、同書の改訂第4版では態度や運動の学習を含めて、“verbal information” “intellectual skills” “cognitive strategies” “attitudes” “motor skills” の5つの分類を示した (Gagne, 1985)。このような認知的学習以外を加えたのは Bloom の影響であるが、それでも Gagne は問題解決を高次の学習として5分類の中に残していた。Gagne の指摘した創造的な能力を活用する学習や、Gagne が 85 年に4版で更に加えた学習の評価基準などは Bloom の分類に欠けていた面である。Anderson and Krathwohl による Bloom の改訂では他の教育工学者の影響は語られていない。しかし、この創造的な能力という側面が取り入れら

れていることから考えて、Anderson and Krathwohl の改訂は Gagne の改訂第4版に応え、彼の Bloom に対する批判を取り入れたものと推測できる。

こうした背景を持つ2点目の修正から、自律的学習の定義に対する示唆として、特定の学習内容を限定する難しさを読み取ることができる。現代の知識社会における学習では、Anderson and Krathwohl が4つに分類したように、様々な知識を扱うことになる。そして知識にも様々な種類があるからこそ、どの知識にも対応するような定義なのか、特定の知識に限った定義にするのか、言及しておく必要があるだろう。今回研究する自律的学習では、4つの知識の分類の中でも、高次の知識であるメタ認知の知識が大きく関わることが予想される。SRL における大きなトピックであると同時に、自らの行動の制御に深く関わるのがメタ認知だからだ。そして学習行為の中でも「創造する」に分類されるような行動が多く想定される。この高次の学習行為として想定されているのは、プロジェクト型学習における創造活動などが中心である。しかし、そのような学校に限った活動だけでなく、普段の生活や国際的問題まで含めた問題解決への取り組みも「創造する」の段階の学習の範疇になり得るとしているため、さらに広い範囲の学習を捉えることができる。そして自律的学習による主体的な社会参画は、序章に述べたような UNESCO などの国際機関の求める理想に近い。そのため自律的学習の定義には高次の知識だけを含めることも可能かもしれない。しかし、その高次の知識と学習行動の対極にある、「事実の知識」を「記憶する」ことを含まずに学習を定義することは妥当だろうか。研究の意義に鑑みると、高次の学習に限られたり、一部の能力の高い子ども・学習者に限定にしたりすることは、望ましくない。よって本研究における学習の定義は、Anderson らが考えた学習という観点から考えるならば、特定のスキル習得に限るのではなく、幅広い知識に対応した、表 1.1. のマス全てを埋めるようなものでなければならない。現在の社会に多様な知識を対象とすることができる学習の定義が必要である。

本研究の自律的学習の定義 本章では先に、自律的学習の定義が2種類あり、プロセスの段階ごとの学習行動について述べたものと、自律的な判断の根拠となる責任や能力について述べたものがあることを確認した。どちらも重要な先行研究から成る定義であるが、自律や学習についての意味を改めて確認してから考えると、現代の教育現場に適し、かつ必要とされるのは、段階的な行動について述べた定義ではないかと考えられる。

そして、自律という言葉を使うにあたり、学習者自身の意志が関わるということを外す

ことはできない。たとえ、序章で述べたように、本研究が特にコミュニケーションや他者との関わりに言及するとしても、当人の意志の存在を否定するものではないはずである。人間としての理性に基づく意志に従った行動であることを示す定義が必要である。

また、自身の主導する学習行動においては、例えば自分は何から学ぶのか、といった学習の情報源についての知識のようなメタ認知的知識の活用から、事実の知識の暗記などまで、知識についての幅広さと学習行動の多面性を踏まえた定義が必要である。現代では多様な知識があることと、それらを一面的に扱う難しさを認識した上で、それでも領域横断的研究としての意義に鑑みて、どの学びにも対応できるような定義を置くことになる。

以上の議論を踏まえて、本研究において自律的学習の定義は「学習者の自らの意志に基づく多様な学びの各段階におけるプロセス」とする。このような広い定義を置くと、自律的学習についての研究は多く見つけることができる。そこで、領域横断的に自律的学習の研究をまとめるために、この定義に当てはまる自律的学習についてのこれまでの研究を歴史的にまとめ、今後詳細に見ていく自律的学習の研究分野を特定する。

自律的学習研究の歴史的概観

前項で述べた自律的学習の定義に従った概念に関する文献を広く調べた結果、研究の興隆から4つの時代区分が見出されたので、この項ではそれらを概観する（表 1.2.）。以下では、第1期の初期の教育哲学者や教育の実践家による研究、2期の多様な専門分野に細分化された研究、第3期の学習全般を対象とした総合的視点からの研究、そして第4期の双方向性に注目した新しい自律の概念に基づく研究という4期の展開をまとめる。なお、表 1.2.は高林・佐々木（2015）における自律的学習研究の3期の分類表を元になっている。

第1期 はじめに教育の実践や経験を基にした哲学的研究から、自律的学習の研究の嚆矢を読み取ることができる。言語教育や教育心理学における自律的学習の文献で、緒言として哲学的背景を紹介する場合には、一般的に政治・教育哲学者のDeweyの文献が使われることが多い。しかし、彼が影響を受けた人物たちをはじめ、Rousseau や Montessori など Dewey 以前にも消極的教育や子供の自発性に関する論を述べた哲学者が存在する。本研究では、彼・彼女らの研究のような、経験から自律的学習の特徴と重要性を述べた哲学的研究を、第1期自律的学習研究（表 1.2.の2行目）として位置づけ、自律的学習の研究の萌芽的研究分野として参照する。

表 1.2. 自律的学習研究の時期別分類

時期	分類	注目する自律の特徴	起点となった分野／研究例
第1期	哲学的自律的学習	教師が与える 学習者の選択的な自律	教育哲学 Dewey (1916) など
第2期	専門別自律的学習	各専門的分野内および 特定のスキルに関する 学習者固有の自律	言語教育（並行して成人教育、 スポーツ科学、看護教育など） Rubin (1975) など
第3期	総合的自律的学習	学習全般に対応する 学習者固有の自律	教育心理学 Zimmerman (1986) など
第4期	双方向自律的学習	選択的自律と、学習者 固有の自律の双方を 含む自律	教育心理学、言語教育、教育工 学 青木 (2017) など

この第1期の研究者達の特徴は、各自が教師として経験したこと、観察したことに基づいて考察を深める研究をしたこと、そして教師として学習者の自律性を尊重したことだろう。彼・彼女らの考察は、その豊富な経験に基づく哲学的研究であり、様々な批判を乗り越えて今もなお支持されておりそれを無視することは出来ない。特に、Dewey が教育法を試し研究するために作った実験学校（Laboratory School）や、Montessori が自身の持つ医学的知識を元にして統計に近い形でまとめた検証による成果は、現代においても活用されている。ただし、この頃の学習についての研究は全般的に、教える立場からの視点が強い。アメリカで成人教育の研究を始めた1人である Knowles (1975) が言うように、「学ぶ（learn）」が学ぶこととして捉えられていたのではなく、実際には「教えられる（being-taught）」こととして捉えられていた（p.14 筆者訳）のが、この時代だろう。Dewey や彼に近い研究は、教える立場において自律性を尊重するのであって、教師が選択を与える、という意味合いが強い。カリキュラムの中に学習者の選択の余地を残すことは、広い定義を置いた本研究における自律的学習の最初の視点として取り上げる。表 1.2 の第1期については、以上で挙げた研究者の研究分野を踏まえて、「哲学的自律的学習」とした。

第2期 次に第2期として、自律性に対する視点が変化した後の研究がある。代表的なものは、言語学者としてだけでなく文化人類学者としても活躍した Rubin (1975) による Good Language Learner (GLL) の研究である。GLL が言語教育内における研究分野の1つとして注目を集めるきっかけとなった最初の論文の題が「我々はよい学習者 (GLL) か

ら何を学ぶことができるのか」 (What the “good language learner” can teach us, Rubin, 1975 , p.41 筆者訳) であった。第2期の研究では第1期で見られたように自律性を「与えるもの」としてではなく、教師や学習環境に依らない学習者の自律に注目している。その後、この言語教育における研究に続いて、成人教育・遠隔教育や、スポーツ科学、看護教育など各分野においても学習者自身への注目が高まる。これは、言語教育における研究を参考にしたというよりは、それぞれの分野で並行して学習者自身への関心が高まったためであると考えられる。

第2期の研究の特徴として、教師の不在時を想定した、専門領域ごとの科目別に研究が行われており、かつ当時理想とされていた仮説検証型の科学的手法に則っているものが中心であるという点が挙げられる。第2期における自律的学習は、教師やカリキュラムだけで定義されるのではなく、学習者自身の能力・習慣としての自律的学習によって特徴付けられる。ただし、Rubin などが言語教育の分野でその研究を進めて行ったように、第2期では専門的な領域と特定の習得スキルに限定された研究であるために、学習内容・科目が限られている。よって全ての研究成果が必ず他領域で活用できるとは言えない。しかし、検証可能な形で研究された第2期の研究成果は領域横断的に再試することができるため、もしも研究成果の共有が可能である部分が分かれば、分野ごとの豊富な研究成果は学習の研究全体に対する大きな貢献が考えられる。よって、領域を横断した研究レビューや交流が最も望まれる研究の多い時期であると言えるだろう。表 1.2.では、この頃の自律的学習研究を「専門別自律的学習」とし、中でも研究の始まりの早かった Rubin の研究例を示した。

第3期 第3期として、第2期の科目別の専門領域内に留まるという限界を脱した、横断的な性格を持った研究がある。第3期は第2期とそれほど間をおいてはいないが、この学習内容・科目についての制限を乗り越えようとする点で、第2期との差別化が可能であると考えられる。

第3期のきっかけになった分野は教育心理学である。著名な研究例として、教育心理学の Zimmerman and Martinez-Pons (1986) が挙げられる。彼らは自己調整学習方略 (Self-Regulated Learning Strategies) を研究分野として確立した。これは、高校生の学習全般に注目した研究であり、彼らの提唱した SRL (Self-Regulated Learning 自己調整学習) は科目の指定をせず、学習の様々な段階に存在する要因を自分でどれほど自分をコントロール出来る

かを重視した。彼らが中心的に用いた研究手法である面接法は、研究開始当初は社会的には手法として確立されていなかったものの、臨床心理学やカウンセリングにおいて発展した独自の手法を用いることにより、10 項目から成る SRL を見るための質問リストを作成することに成功している。

第3期の特徴である、学習に対する総合的な視点は、特に行動の段階別に自律的学習を見ようとする定義に現れている。現在の自律的学習の研究でよく使われる、事前計画段階（forethought phase）、実行段階（performance phase）、そして自己反省段階（self-reflection phase）といった3段階によって自律的学習を捉えようとする枠組みは、この Zimmerman が中心になって研究を進めた成果であり、教育心理学の研究による貢献が大きいと考えられる。また、心理学の中でも一分野を築いている量的研究の観点から、質問紙の作成が多いのも特徴である。本邦でも Zimmerman などの研究を参考にしながら SRL 方略尺度（藤田, 2010）をはじめとして、大学生から小学生まで様々な対象の質問紙が作成・検証されている。また、SRL を参考にした研究として、主体的な学修態度尺度（畑野, 2017）などの開発もある。自律的学習の様相を、多面的に捉えようとする試みという点で、第3期は特徴付けられる。この特徴を踏まえて、表 1.2 にまとめた第3期は「総合的自律的学習」の研究とした。

第4期 第4期として、本研究が特に注目する、コミュニケーションや他者の存在を意識した自律的学習の研究がいくつか見られる。近年の研究には、表 1.2.で示した1～3期で注目されてきた自律の特徴とは異なるものがあり、時期を分けるに値するだけの変化があると思われる。第2・3期の研究では、それ以前の研究で見過ごされがちであった学習者自身に注目しているが（本章の定義の項の「学習の定義と研究」参照）、この背景事情のために、第1期で見られていた教師ないし支援者との関係への言及が少ない。しかし、第3期の教育心理学を参考にしながら発展してきた教育学においては、システム開発や教授設計という実践の必然性から、自律的学習のサポートに目を向けた研究が少数ながら存在する。SRL を実践するための Twitter の活用例（Cho&Cho, 2013）などが画期的であり、他者と関わることに注目した自律的学習の研究が今後増える可能性がある。

こうした潮流に先駆けて、教育心理学の SRL の研究でも他者の存在に注目した研究が増え始めている。例えば Newman（1990, 2002）などが早くから指摘していた援助要請（Help Seeking）は、2008 年の SRL の Handbook 改訂以降、SRL の主要な要素として受け入

れられつつある。また、言語教育における言語学習アドバイジングの研究もまた、見方によっては第4期に分類することができる。これは作文指導の場面が中心であり、第2期の延長にあるものの、Vygotsky の社会構成主義に従った、学習者のできることを少しずつ引き出し、発展させようとする梯子かけ（Scaffolding）の研究である。よって、他者の援助を前提としている点で、第2期の言語教育における研究とは一線を画す。

こうした自律的学習の新しい研究については、表 1.2.に示したように「双方向自律的学習」としてこれまでの研究と区別した。1期の教師の与える選択肢としての自律の観点も含みつつ、その頃の一方的な教育の捉え方ではないことを意味している。

以上、自律的学習の研究の流れを1期から4期としてまとめた。次節では、この研究の流れに沿って多分野の自律的学習の研究を確認し、それぞれの特徴を明らかにする。

各研究分野における自律的学習の先行研究

この節では過去の自律的学習に関連する研究について、結果及び自律的学習の要素を含めて分野別にまとめる。自律的学習の研究は多分野に渡るため、前節で述べた1～4期の研究の歴史的変遷での出現順に従って、教育哲学、言語教育、成人教育、その他の専門科目（スポーツ科学の育成分野、看護学の職業訓練分野）、教育心理学、教育工学における研究成果を以下に整理する。

教育哲学 はじめに、教育哲学における自律的学習の研究をまとめる。歴史的に言うならば、起源の曖昧な諺などまで含めれば、18世紀以前に遡ることもありえるが、ここでは現代にもはっきりと残る著作を持つ教育哲学者として代表的な Rousseau、Montessori、Dewey の自律的学習に関する研究と、その現代的議論をまとめる。

教育の研究において、白紙状態の子どもに教えこむのではなく、子ども自身が持つ成長する力を重視すべきであるという考え方に気づいた最初の人が Rousseau である。18世紀以降の社会に多大な影響を及ぼした彼は、「子どもの発見者」としても知られる。教育史研究を行う比較教育学者の山口（2009）が、18世紀までは西洋でも東洋的な教え込みに特化した教育観が主流であったことを指摘しているが、それに変化をもたらしたのが Rousseau であり、そのため彼は「子どもの発見者」と言われる。ルソー研究で知られる中里（1969）は、「（筆者注：子どもと大人とを区別する）以上のような考え方は、Rousseau が子どもの自発性、もしくはその自由を重んじていることに基づいている」（p.140）と主張する。

消極教育とも言われる Rousseau の教育は、子どもの精神が本来持つ志向を育てることを重視した。小説エミール（1762）では、肉体的不足と呼ばれる、子どもの体では十分に用意することのできない、食事などの身体の成長に必要なことの世話をを行い、情念などの成長を阻害するものから隔離しながら、自然な順序で事物に触れさせるようにして教育することが理想として描かれている。そして、知識で圧倒するのではなく、事物に触れさせながら知識への入り口を示すだけの教育の結果として「自分で学ばなければならないかれは、他人の理性ではなく、自分の理性をもちいることになる」（Rousseau, 1762 今野訳 1962, p.485 原文ママ）と消極教育を論じた。この論には、人間の手にかかりすぎるのではなく自然な成長を促せば、神に作られた時の善性を失わないのではないかとする、人為を厭う宗教的背景も影響しているが、彼の「子どもの発見」がパラダイムシフトであることに変わりはない。この教育における大きな変換点において、消極教育と自発性の重視が論じられていたことは、自律的学習の研究の最初の1歩として特筆に値する。

Montessori は、1920 年から 40 年代のイタリアにおいて、障害児教育の経験を生かした独自の教育施設「子どもの家」での幼児教育で知られる。彼女の教育方法は、幼児に対する深い理解を評価された。新教育運動に強い影響を与えた彼女は、それまでの一斉教育を否定し、子どもの自発性を重視した（古橋, 2013）。実際に彼女の指導したカリキュラムの全体を読んでみると、至る所で子供に選択を与えるようにしていることが分かる（Montessori, 1912）。特に彼女の言及する Self-Masterly の概念からは、子どもたちが自身の興味に従って教具を用いることから感覚を鍛えてゆく様子を彼女が丹念に観察したことが伺える。障害児の治療教育に取り組んだ医者でもあった経験が、現代の多様性やインクルーシブ教育の理解に近い先進的な個別対応と、次々に変化する子どもの興味に対応できるタワーや雑音筒などの今も引き継がれる教具の開発に影響したと考えられる。自由な環境を用意し、幼児の自発性に任せる教育を行った彼女は晩年、「教師の仕事は話すことではなく、子どものために作られた特別の環境で一連の文化的活動をする動機を準備してやることです」（Montessori, 1952, 鼓常訳, 1992, p.14）とも語っており、子ども中心の教育について唱えた人物の一人としてあげられる。現代でも彼女の指導法に従った教育は、現存する「子どもの家」に限らず「モンテッソーリ教育」として受け継がれており、Google 創業者として知られる Larry Page と Sergey Brin などが卒業生として有名である。教育工学者の Bonk（2012）は、この2人の卒業生やその他の著名な卒業生を例に挙げながら、モンテッソーリ教育に見られる自発性を効果的な教育の要素として上げている。彼は Google 創業者た

ちがオフィスのデザインでモンテッソーリスクールをモデルとしていることを例に挙げて、モンテッソーリ教育が重視する自由な環境と、課題の選択の可能性が、現代社会における問題解決に役立つと述べている。こうして現代でも論じられている Montessori の教育論は、自律的学習の研究に「自発性を尊重するカリキュラム」の必要性を示していると考ええる。

そして、自律的学習の文献において頻繁に歴史的背景として引用されるのが Dewey の哲学である。政治や社会学への影響だけでなく、教育においても Pragmatism の導入を先導した Dewey (1916) は、Self-discipline について早くから論じている。彼は discipline (学習、鍛錬、またはしつけ) および Self-discipline という言葉を用いて、経験的学習によって子ども達は忍耐強い内発的興味に基づく自制と生活の力を身につけること、そしてその際には経験の流れを失敗と共に子どもたち自身にゆだねるべきであるということを論じた。しかし教師は不在ではなく、むしろ子どもに学びを任せるものとして重要な役割を持つ。更に、Dewey は文献上でよく引用されるだけでなく、現在の教育実践においても、彼の研究の延長にある Project-Based Learning (PBL) の生みの親として親しまれている。Dewey が弟子の Kilpatrick と共に完成させた、生活上の課題を中心にして、5人程度の小グループで、自らの探究によって学ぶ Project Method という教育方法は、現代の PBL の基礎を作り、本邦でもアクティブラーニング型授業の展開と共に、児童・生徒中心の授業設計に役立てられている。この面でも、教育哲学における自律的学習研究では、学習者中心のアプローチが中心課題になっていることが伺われる。

こうした教育哲学における自律的学習の研究を見ると、カリキュラムにおける学習者選択の幅が、自律的学習の要素の1つであると言える。学習という行動のプロセスにおいて、どれほど学習者に選択肢が用意されているのかが、自律的学習を成り立たせる1要素になることが分かった。これは現代で多く使われる再現性を重視した科学的手法に則った研究成果ではないものの、長い時間を経てなお支持される研究成果として、本研究に重要な示唆を与えている。

言語教育 言語教育における自律的学習者の研究は、特に2分野が挙げられる。積極的な対人コミュニケーションが重要な要素になっている Good Language Learner (GLL) 研究と、学習者の独立した責任および能力を重視した Autonomy 研究が、80年代以降並行して発展してきている。本項では以下にそれらの研究を紹介する。

言語学者でありながら文化人類学者でもある Rubin は、言語学習において教師論や教育

方法論ではない「学習者」についての最初の論文を発表したと言われる（Wenden & Rubin 1987）。Rubin を個人的にも知る研究者の Wenden によると、Rubin はニュージーランドで第2言語としての英語を教えている中で、自律的に良く学ぶ生徒がいることを発見した。Rubin は2年間の教師としての参与観察に加え、アメリカの大学のフランス語の授業の参与観察と生徒へのインタビューを1年かけて行なった。その結果をまとめた論文で Rubin は、第二言語習得について、ある学習者達は他の学習者達に比べてより良く学習に成功すること、また、学習による言語習得の成功の違いが、生得的な母語習得の成功の差よりも大きいことに注目し、より良く学ぶ第2言語学習者達の「学び方の研究」が他の学習者達の学びを助けることに役立つと考えた（Rubin, 1975）。彼女はその論文で成功する学習者を Good Language Learner（GLL）と呼び、能力、モチベーション、機会の3つの要素が全て関係すると述べた。Rubin の発見した具体的な GLL の特徴的行動は「推察が得意」「愚かに見られることを厭わない」「得た知識が実際に通じる意味を持つか試してみる」「言語やコミュニケーションに高いモチベーションを持つ」「学習事項を活用・練習する機会を設ける」「自分や他者の使う言語をよく観察する」の6つである。人類学者として参与観察に長けた彼女が英語を教えた学生について民族誌（ethnography）をつけながら研究したこの結果は、学習方略の研究を必要としていた言語教師たちに広く受け入れられた。その後 Rubin の研究は後続の研究を呼び、教え方や教師のコントロールで左右されない「よい学習」の要素についての研究が様々な視点で発表され、GLL 研究という一分野が築かれた。

最近の研究では、学習者の年齢、特に成人の特徴と GLL の関係について調べられており、成人学習の分野との関連が見られる。Norton（2011）はビデオレコーディング、手記、そしてインタビューと観察によって、5人の成人学習者について1年間、そして6人の子どもの学習者について3年間の質的調査を行い、GLLは年齢に関係なく、コミュニケーションを頻繁にとることのできるコミュニティを複数持つことを発見した。また、Griffith（2008）は、過去の GLL 研究で学齢期を過ぎた学習者に関するものをまとめている。Griffith は成年以上であることが GLL の特徴となりえる理由として、成熟度の影響だけでなく、認知面や社会的な立場、場面の影響、更に個人的な影響があるとしている。これは Ellis（1985）が12人の成人クラスと小学生のクラスの10ヶ月分の授業を観察した結果とも通じる。Ellis の観察において、成人クラスでは論理的な考えを持っていること、そして小学生クラスでは失敗を恐れないことが、GLL の特徴になると述べられている。以上のよ

うに、言語教育の GLL の研究において、教え方や教師による影響を受けない自律的学習者の特徴が明らかにされた。

更に、デジタル世代の GLL に注目したポーランドの Turula (2016) は、これまでの GLL 研究で明らかにされている学習ストラテジーが変わらず支持されていることを確認した上で、現在では言語生産に関わるコミュニティが欠落しがちであることを指摘した。彼女は 106 人のアンケートと 16 人のインタビュー結果から、2000 年代生まれ以降のデジタルで学ぶ言語学習者たちにも、Rubin たちの研究した通りの「言語に関する目標について独立していて積極的である」(Turula 2016, p.68 筆者訳) という GLL の特徴が見られると述べている。さらに、GLL 研究の発展として広まっている Oxford and Lin (2011) の論に沿う「教師の不在を乗り越えると共に、オンライン上の豊富な対象言語に接する機会の不足を補う」

(Turula 2016, pp. 68-69 筆者訳) という GLL の特徴も見られた。これらの GLL 研究から示唆される自律的学習の要素には、共通して対人のコミュニケーションに深く関わる部分があると言えるだろう。しかし、この特徴は言語習得に特化した研究成果であるため、必ず全般的な自律的学習者に当てはまるかは定かではない。

一方、言語教育学では GLL の流れと別に、自律性やカタカナ表記で訳される Autonomy に注目した研究が多く存在する。Holec (1981) は、欧州評議会において今後の言語教育研究に求められることを提言する際に出版した “Autonomy and foreign language learning” 中で Autonomy を “ability to take charge of one’s own learning (p.3)” と定義している。この提言における Autonomy の定義および重要性の議論は、現在でもよく使われており (Lee, 2016; Loncar, M., Barrett, N. E., & Liu, G. Z., 2014.)、現在では対象言語も英語に限らず、例えば手話の学習について Holec の定義を引きながら自律性による習熟の影響を見た研究 (Alexander, S. P., Vale, M., & McKee, R., 2017) など、様々な実践が行われている。

こうした Autonomy および Autonomous Learning (自律学習) の研究が 80 年代に栄えたのは、米 Illinois University で 60 年代から研究されていた Computer Assisted Language Learning (CALL: コンピューター支援語学学習) のシステムが一般に適応されるようになった影響が大きいと考えられる。CALL 環境では教師が不在のことも多く、独学において重要な役割を果たす Autonomy への関心が高まった可能性が高い。実際に CALL システムにおける Autonomous Learning の研究は国を問わず見られる (Harrington & Levy, 2001; Jones, 2001; 鈴木, 2002)。また現在においても、Lee (2016) が、Learner Autonomy は 00 年代以降の Online CALL でも主要な要素であることを示した。彼女は学術誌 Language Learning & Technology の

特集号などを例に挙げて、CALLの課題解決のためのAutonomy研究の多さと必要性を論じている。

しかし、CALL環境などで学習者がAutonomyを発揮する場面であっても、他者との関わりは存在するはずである。“Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy”などのLittle (1995)の著作以降では、このようなコミュニケーションのプロセスとしての学びの考え方や、他者との関係を重視する一派が見られる。Autonomy研究についての本を多く編纂しているBenson (2014)は、Littleのような対話を基礎におく教育観と、そこで育まれるAutonomyの概念に理解を示しつつ、Autonomyを独立(Independence)と並ぶ概念として理論の整理を行なっている。よって、Autonomy研究における教師に頼らない学習者像が現在でも見られる一方、他者との関わりについての視点や、GLLのようなコミュニケーション方略への関心も見られるようになってきていると言えるだろう。

Autonomy研究の関心の変化は国内でも同様である。常に独立した学習者像が議論されてきたのではなく、近年ではSDLなどの影響もあって、歴史的変遷で言う第4期の研究が考えられるようになった。例えば多様な言語学習背景を持つ留学生に対し、ファシリテーターとしての教員の役割を考察している梅田は、以下のように自律学習(Autonomous Learning)を考えている。

よく誤解される点であるが、自律学習とは、「一人で学習すること」ではないし、自らの学習を「一人で選び、決め、一人で計画すること」でもない。それを選び、決定し、計画するために、他者の援助を得たり、周りの物を利用したりもする。むしろ、そのような、環境の中に分散して存在するリソースを見出し、利用する力こそ重要ではないかと筆者は考えている。なぜなら、それは生きていく日々の営みと同じやり方であるからだ。たとえ言語学習であっても、その学習プロセスから言語能力以外の力-よく生きる力-を得ることができれば、それは喜ばしいことである。(梅田, 2005, p.60)

上に引用したのは紀要論文であるが、近年の自律学習研究における、独学を否定する言説に繋がる、現場の教員の自律学習に対する肌感覚を示す重要な例であると考えられる。また、国内のオートノミー研究を牽引する青木が中心となって自律的学習を集めた専門誌「英語教育」では、自律的学習者および学習者オートノミーを持つ者の定義として「持続的な学習動機を持っている／自己の能力を適切に判断できる／自らの学習の目標を設定できる／目標を達成するための適切な学習方法を選択できる／集団的な学習活動において、状況

を判断して友人や教師と協力して効果的な活動ができる」(清田, 2008, p.15) という6つのポイントがあげられている。これらのポイントは、清田のこれまでの高校教諭としての経験に基づくものである。しかし、特に最後の集団的学習活動における他者との協力というポイントは、コミュニケーションに注目した今回の研究に示唆的であり、数少ない「自律的学習」を明示した文献の中でも特記すべきものであると考える。

以上のように、言語教育においては、GLL 研究と Autonomy 研究の2分野が自律的学習の研究として挙げられる。GLL についての研究では積極的なコミュニケーションが特徴的な要素として見られるが、認知領域やモチベーションについては他分野の研究成果と大きな違いはない。Autonomy の研究では、初めはCALLのような環境での独学が考えられていたものの、近年では GLL と同じように、積極的な他者とのコミュニケーションについての要素が議論されるようになっている。

成人教育 言語学習の領域の GLL および Autonomy 研究に続いて、教育学もしくは経営学の分野の1つである成人教育やキャリア形成論でも自律的学習の研究がある。成人教育・キャリア形成論においては、自己理解、そして自己理解に基づく学習援助の選択が特徴的である。

成人教育論は特にアメリカでの研究が早くから盛んであった。これは、アメリカ的経営ではヘッドハンティングなどが盛んであり、会社内の統一された社内教育だけでなく自主的に学習することでより高い地位や給料を得る人びとが多いためである。加えて、コミュニティ・カレッジなどの仕組みを使って、パソコン技能などを身につけてより良い就職を目指す人々も多く見られる。このような背景の中で、キャリア形成に成功する学習者についての研究がなされた。成人教育とビジネス・トレーニングのファシリテーターとしての経験を持つ Knowles (1975) はそのような学校に依らない学習やトレーニングをする人びとを Self-Directed Learners (SDL) と名付けた。Knowles の大きな貢献の一つは、学習について Teacher-Directed Learning と SDL の分類を行ったことであると考えられる。

近年では Boyatzis (2001) が自身の教える MBA のコースで Self-Directed Learners を育成するための授業を行った結果、自身の弱みと強みについての自認を高めることが SDL を達成させるのに強く影響したことを報告している。自身の弱みと強みを自覚させることは教授法的に新しいことではないが、彼の研究はそれが SDL に貢献することを示した点で重要である。その上で、授業によって、成人になってからも Self-Directed Learner に近づいた

という報告は、誰もが自律的学習者になれることを示唆しているだろう。日本でも同様の研究として、知識労働者のキャリアの研究を行う三輪（2011）が、キャリア研究での自律的学習を「主体的な知識やスキルの獲得」（p.11）と「人的な相互作用を通じた学習」（p.11）に大別した上で、アンケート調査に基づいた因子分析を行い、「外部との交流とそこからの学習」「仕事の変革と顧客交流」「内部との交流とそこからの学習」「地道で断続的なスキル開発」「先進的知識の探求」という5つの因子を抽出している（pp.176-182）。これはシステムエンジニアとコンサルタントという限られたキャリアを対象とした研究ではあるが、研究の具体性と対象者の学習目標の達成が明確であることが評価される。ここで提示された因子は、一見言語教育と共通する対人コミュニケーション的要素だが、言語教育よりも学習の為の適切な援助選択の意味合いが強く、はじめに「自己理解に基づく学習援助の選択」と述べた成人教育の特徴に沿っていると考えられる。

SDLの研究は、教授設計などの研究が成人教育の流れを汲んでいることもあり、遠隔教育に関する教育工学においても盛んである。遠隔教育における自律的学習についての研究には実践報告が多いが、こちらでは基本的にモチベーションが重視されている。早くに遠隔教育と自律的学習の関係に注目していた Moore（1986）は、成人教育の分野で行われていた SDL 研究について言及している。彼が SRL 研究や GLL 研究ではなく、成人教育の流れにある SDL 研究を選んだのは、当時の遠隔教育が高等教育中心で、かつその学習者の多くが職を得た後に受講していたことが影響しているだろう。彼は成人教育としての特徴の中でも、自身で高くモチベーションを持っていること（Self-motivated）を強調し、このことを利用したカリキュラムが遠隔教育に望ましいと論じた。その後現在まで実践報告が続いており、日本でもこの遠隔教育における自律的学習者のモチベーションについては研究例がある。浅野（2002）は放送大学をフィールドとして、通信制の大学を卒業、修了できるまで続けた学生と、一般の大学を卒業するまで続けた学生とを、800名を超えるアンケート調査と13名へのインタビューによって比較した。その結果、放送大学を卒業できた学生は学習への積極的関与と継続意志がより強いことを明らかにすると同時に、これらは放送大学の学生が若い時に抑圧されていた向上心と、特化した分野における挑戦と成功と言う経験による特定課題志向に起因することを明らかにした。個人的なエピソードを元にした学習動機づけが強いからこそ、遠隔教育においても自律的学習を継続させられることを示しており、自律的学習におけるモチベーションの強い関与が伺える。

スポーツ科学、看護教育等のその他の科目別領域 言語教育および成人教育に並行して、他の領域でも分野別自律的学習研究が見受けられる。ここではその他の領域として、スポーツ科学、看護教育、さらに含まれる可能性のあるシチズンシップ教育（市民教育、公民教育）について、それぞれの研究を簡単に述べる。

スポーツ科学の分野は、主に運動機能について研究している。教育的な研究も多いが、選手をどのようにトレーニングし、勝利へ導いていくかを考えるコーチングの概念が強い。ため、「学び」の側から研究を行うことが少ない分野である。しかし Rynne ら（2010）は自身で学び続けることで高い実績を持つスポーツコーチについての研究をしている。彼らはコーチ6名と、コーチを管理するスポーツセンターの上司6名に対してスポーツコーチの学習についての非構造化インタビューを行い、高い実績を持つコーチの学習で特徴的なのは、これまで注目が薄かった学習の場についてである。彼らは、優れたスポーツコーチ達は「所属しているスポーツセンターなどの組織と関係するが、異なる施設での学習をする」（Rynne, et al., 2010, p.321 筆者訳）と述べている。この研究はインタビュー対象者の人数について限界があり、また特殊な職業における学習のケーススタディのため結果を一般化することはできないが、言語教育の Norton（2011）による、コミュニティをより多く持つこと、という結果にも通じるもので、学習全般の自律的学習者の特徴として捉えることができる。

看護教育など医療分野では、キャリア形成および成人教育とほぼ同じ研究成果が積み重ねられている。こうした現場では、キャリアを高めようとする以外にも、日々新しい知識と技術が更新されている中で、現在の仕事を続けるためにも学校に頼らず学習を続けていくことが求められている。そのため、現場における自律的学習への関心が高く、看護に特化した SDL 尺度の開発もなされている（Fisher et al., 2001）。彼らは自己管理（Self Management）、自己制御（Self Control）、そして学習意欲（Desire for Learning）を看護における SDL の3要素として挙げている。言葉は独特であるものの、それぞれの要素の説明に SDL 研究における成果の踏襲が見られる。この尺度を日本の状況に合わせた翻訳をしながら調査を行った大山ら（2015）は、この尺度の信頼性と妥当性を高く評価しながら、看護学における成人学習者の育成にとって SDL が重要であることを論じている。

シチズンシップ教育については第1期のアプローチのような哲学の段階にあることが多いが、その実践については科学的手法で検証されている。ここで言われている自律性は、例えば Neufeld（2013）が説明するような、個々人に与えられた政治的権利としての、自

分のことを自分で出来ると言う意味の自律性と、それが全ての人に存在することを保証する倫理的な自律性であり、シチズンシップ教育の目標のひとつとなっている。学習に対しての自律性よりも、民主主義下の理想的な精神として自律性が教えられているため、今回の定義における自律的学習の研究とは少し方向が異なる。しかし、今日の社会で1人1人が自律性を持つ重要性を示す研究分野であると言える。自律的学習の要素としてよりも、自律的学習の前提としての民主主義を示していると言えるだろう。また、シチズンシップ教育は発展途上国を含めて各国に広まってきているところであるため、政治的な意味での自律性を身につけさせることで学習がどのように変化するのかが今後明らかになっていく可能性がある。

教育心理学 教育心理学は4期の歴史的分類の項で述べたように、学習の全般を扱おうとした点で特に意義深い分野である。主にモチベーションやメタ認知が重要な要素として特徴的である。教育心理学での自律的学習者は、Zimmerman（1986）以来 Self-regulated learner（SRL）と呼ばれる。彼は最初の研究で100人の高校1-4年生に対して個人インタビューを行い、この時代に注目されていた Plan-Do-See の要素に分類できる10の特徴的行動の項目を示した。後に彼は10項目を事前計画段階（forethought phase）、実行段階（performance phase）、そして自己反省段階（self-reflection phase）にまとめて3要素と改めたが（Zimmerman, 2000, pp.14-16）、インタビューで発見された10の項目はサブプロセスとして残している。SRLについて、その後の実験や実践報告は多いが、初めのZimmermanほどに大規模な検証的調査はそれほど見られない。Zimmermanは、学界におけるSRLの基礎として用いられるためのHandbookを作成後、学術誌で自律的学習者になることについての提言を発表した。その際に彼は、「学習を自己調整すること（Self-regulation of learning）は、個々の学生が持っていたり持っていなかったりするような、単独の個人的性質ではない」（Zimmerman, 2002, p.69）と明言しており、SRLは教育によって後天的に身につけることが出来ると論じている。そのことを示すためにも、代表的な3冊の理論的研究中心の編纂書（“Handbook of Self Regulation of Learning”, “Motivation and Self-Regulated Learning”, “Self-Regulated Learning and Academic Achievement”）に加えて、2冊の実践的研究中心の本（“Developing Self-Regulated Learners”, “Self-Regulated Learning: From Teaching to Self Reflective Processes”）を編纂している。

また、SRLの他に自律的学習に関連する可能性のある研究として、最近の教育心理学で

しばしば話題になる Self-Determination Theory（自己決定感）がある。ただし、始めにこの概念を発表した Deci and Ryan（2008）による定義に従うと、この理論は、人間が本来持つとされる自律への志向を発見し、それを教育に利用しようとするものである。誰でも自律性を持っており、自律性を発揮できるような教育を行えばモチベーションが高まると言う彼らの考察は、自律的学習の必要性を示すものとして重要であるが、本研究の趣旨である、自律的学習自体の要素を明らかにするものではない。

教育工学・メディア研究 これまでの研究では、自律的学習とメディアの関係についてはあまり注目されておらず、研究数は少ない。しかし、自律的学習を促進するプログラムの構築や授業の設計をする研究者達はおらず、その際に、メディアの活用に取り組んだ研究は存在する。特に最近では急速にメディアが発達したため、新しく実践を報告した教育メディア研究を見ることができる。そのような研究は今回の課題である自律的学習におけるメディア利用についての先行研究であると言えるだろう。本項では、教育心理学で樹立された概念である SRL に基づきながら、異なる方面から研究を進めている、研究第4期（表1.2参照）の教育工学の研究をまとめる。

理論によって自律的学習とメディア利用について考えた研究に Dabbagha and Kitsantasb（2012）のソーシャルメディア利用を SRL の構造に当てはめた構造化研究がある。Dabbagha and Kitsantasb（2012）は、Zimmerman の Self-Regulated Learner（SRL）についての理論を、ウェブブログや Wiki、また動画共有サイトや SNS を含めたソーシャルメディアの利用に当てはめるためのフレームワークを作成した。彼ら自身が授業の実践や実地調査を行った訳ではないが、以前の SRL 研究と学習環境におけるソーシャルメディアの利用の報告を合わせて分析したところ、Zimmerman による SRL の理論はソーシャルメディアに対する反応や利用に自然に対応することが判明したという。例えば、明確な目標設定がされることや、フィードバックの利用などが SRL とソーシャルメディアのどちらにも見られると言う。この気づきを元に、Zimmerman が SRL の3段階として分けた事前計画段階、実行段階、そして自己反省段階のそれぞれに合わせた学習場面でのソーシャルメディアの活用法と教師が教えるべき注意点を階層的に示したフレームワークが作成された。効果的なソーシャルメディアの活用には知識と自律的学習のスキルが不可欠であることを強調している。この研究は、メディア利用と自律的学習を結びつけ、またその概念を構造的にモデル化した数少ない研究として意義深いだろう。

理論的研究より数が多いのが実践報告である。Väljataga and Fiedler (2009) は、インターネットなどの新しい技術を用いたメディアによって Self-Directed Learning (SDL) を促進できること、また学習の状況と目標の宣誓を紙に書くよう勧めることでより効果的に SDL を育てることが出来ることを報告している。彼らはアクションリサーチの手法をとり、26 人の大学院 1 年生の講義において、予めブログやスカイプ、e-メールをコースデザインに組み込み、1 度のコースデザインの修正を含めた 1 年間の観察と学生のセルフレポートを用いた質的研究を行った。始めのコースデザインによるクラスのセルフレポートでは、新しい技術の利用が自律的な学習をするために役立ったことが発見されたが、同時に課題や道具使用の難度が学習の障壁となっていることが観察で明らかになっていた。そこで学習についての記録を自分で紙に書くという仕組みを取り入れたコースデザインの修正を行ったところ、学生達の自律的学習の獲得により大きな効果を確認できたという。Väljataga and Fiedler の研究から本研究に示唆されるのは、自律的学習に関わるメディアが必ずしも最新技術を用いたメディアではなく、紙媒体などの伝統的なメディアも考慮されるべきであるということだ。また、教師の観察があったからこそ、影響の強かった紙に書かせるという修正を加えることが出来たことを考えると、対人コミュニケーションの自律的学習に対する効果も考えられる。よって領域横断的な研究では、新しいメディアのみに注目するのではなく、伝統的なメディアや対人コミュニケーションなども考慮する必要があるだろう。

実践的な研究報告には SNS の活用も見られる。Pata (2009) が行った SDL を促進する学習環境に関する研究が挙げられる。彼女は 2 年間で費した学習空間を設立する取組みの中で、ソーシャルメディアを含めて従来よりも極めて多くのメディアへの接続を可能にする空間を設置した。Pata によれば、学習者に学習方法や利用すべきメディアを説明的に教えるのではなく、マルチメディアを用意した環境をおき、説明は最低限に留めて利用については彼らに任せることによって、学生の自律的学習を促すことが出来ると言う。彼女は 2 年間で 53 人の修士課程の大学院生達に学習環境についてのウェブブログを書かせて被験者の SDL の様子を観察した。すると、彼女が学生にアクセスを用意したメディアは、SDL の過程で頻繁に活用されていることが観察によって分かった。これについて彼女は、自律的学習を実現するためには学習の方法やメディアを詳しく教えて指定するよりも、多様なメディアを用意した後は学習者が各自で求めるものを選ぶのに任せる方が SDL を促進すると考え、多くのメディアへアクセス可能な環境が存在することが重要だと説明している。この研究は、アクセス可能なメディアの量と言う新しい示唆を与えるが、メディアが少な

い場合や方法が教えられた場合との比較が十分でなく、さらなる検証の必要がある。特定の SNS では、Twitter が SRL の訓練をより効果的にすることや、メタ認知的な認識が増すことが分かっている（Cho & Cho, 2013）。これは 29 人の大学生に対する Twitter を用いた SRL についての講習とフィードバックという訓練を受けた学生達と Twitter の使用法のみを訓練した学生達について、訓練後 9 週間のツイートの内容分析と講習前後のメタ認知得点を比較したことで明らかになった。

以上の通り、理論・実践の教育メディアに関する研究からは、伝統的な印刷メディアから新しい SNS などのニューメディアまで、様々なメディアの形態による特性や効果の違いが研究され始めている。そして、様々なメディアのバラエティに合わせて、そのフィードバックを受け取りながら場面に応じた対応をする必要性について、自律的学習の要素の研究の議論に加えるべきだということが述べられる。

各研究分野の先行研究のまとめ 以上の通り、自律的学習については諸分野で詳しい研究がされている。それぞれの具体的な結果によって、分野毎に特徴が見られた。自律的学習に最初に視線を向けた教育哲学の分野からは、カリキュラム上の学習者の選択の幅が要素として挙げられた。また、学習者独自の方略に注目し始めた言語教育学から、自律的学習はコミュニケーションとの関わりが深く、特に対人コミュニケーションに対する積極性が要素として挙げられた。成人教育およびキャリア形成論の SDL 研究は、いわゆる学校で習うレベルの教育だけでなく専門的な実学でも自律的学習が見られることを示しながら、学習の場所についてなど、細かい状況についての理想的な条件が模索されている。教育心理学の SRL の研究では、段階別の行動サイクルの繰り返しが重要である。さらに自律的学習においては、自律的動機づけやメタ認知の方略、習慣化行動などが関わることも示唆された。この研究を引き継いでいる、教育工学のメディア利用に関する研究では、新しいメディアと伝統的なメディアにそれぞれ異なる役割があることが分かっている。

高林・佐々木（2015）では a) 教育哲学、b) 言語教育学、c) 成人教育（キャリア形成論を含む）、d) 教育工学（遠隔教育の研究を含む）、e) 教育心理学といった様々な分野における自律的学習の研究を、分野別にまとめた。学術的研究の根底を支えるような哲学的研究から、実践的なスキル学習まで網羅した点が注目に値する。更にこの論文では、上記の領域ごとの研究をまとめた結果として以下に示す 4 つの自律的学習の特徴が挙げられている。

第1点目はコミュニケーションの要素である。自律的学習では、使用するメディアの種類には違いがあろうと、積極的なコミュニケーションが不可欠である。たとえば「言語やコミュニケーションに高いモチベーションを持つ」（言語教育学）、「社会的ネットワークに学習援助を求める」（教育心理学）、「外部との交流とそこからの学習をする」（スポーツ科学）などの研究成果からコミュニケーションの要素を読み取ることができる。他者との関わりに積極的であり、コミュニケーションに対して積極的であることが自律的学習の要素の1つと言える。

第2点目は、上記の第1点目のコミュニケーションの要素と密に関連している。成人教育で見られた外部から情報を得ることや、言語教育で見られた社会的ネットワークと交流を行うことには必ず何らかのメディアが必要となる。教育工学ではメディアの特徴と自律的学習の関係についても研究されていることから、メディア利用の要素が第2の要素として挙げられる。研究の行われた時代背景から、言語教育における対人コミュニケーションについての研究成果が多くみられるが、教育や学習を取り巻く環境は変化し、教師などの対人コミュニケーションに限定されず、現代の学習者は様々なメディアを利用している。キャリア形成論における比較的新しい研究では「外部との交流とそこからの学習をする」という結果が示されており、この結果は対人コミュニケーションに関わらずメディア全般に言える特徴である。よって、2つ目の自律的学習の要素として対人に限らないメディアの利用が考えられる。

そして第3点目はルーティン化された自己の向上を促す仕組みの存在である。これは、特に教育心理学の領域から読み取れる特徴であり、次の図1.3のような仕組みである。

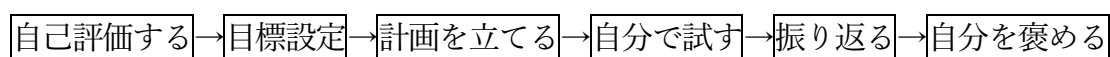


図1.3. ルーティン化された自己の向上を促す仕組みの流れ（高林・佐々木, 2015, p.143 より再構成）

このプロセスはZimmermanによる自己調整学習の3段階の分類に見られる。また、遠隔教育の領域の要素であるモチベーションに関して、モチベーションの継続を促す要因の1つとして特定課題指向が言及されていた。特定課題指向とは決まった分野についての経験を

積むことによって形成されるものであり、習慣と強く関わる。このことからルーティン化された自己の向上を促す仕組みを持つことが自律的学習において3つ目の要素と言える。

第4点目は、メタ認知的視点である。第1,2点目と関連して、より良くコミュニケーションを取ろうとし、メディアを利用していくにあたり、自律的学習においては自分の置かれた状況を客観的に判断していく必要がある。このように自分について客観的に認識するのは Anderson and Krathwhol (2001) の改訂ブルーム分類法において、最も高度な知識とされていたメタ認知的知識と共通するため、これはメタ認知的視点とすることが出来るだろう。例えば教育心理学の「学習環境を自分にあったものにする」や成人教育の「自身の長所と短所の認識を持つ」という研究結果が当てはまる。スポーツ科学における「所属する組織と関係する別の組織で勉強をする」という時の考えには、今の自分の状況で手の届くメディアの中で、どのメディアが学びにふさわしいのかを判断する客観的な視点が共通して見られるのではないだろうか。このような客観的な視点は、学習の援助を求めたり、外部と関わったりすると言った特徴にも見られることである。

以上の4つの要素は、自律的学習を成功させるために不可欠であると考えられる。しかし、高林・佐々木 (2015) よりも更に詳しく先行研究を見た本研究から考えると、まだ不足がある。加えて、ルーティン化された自己の向上を促す仕組みなど、1つの概念としてはやや大きすぎるものもある。本研究では、4つの要素をより詳しく探求して再度整理し直すことを目指す。

1点目の「コミュニケーションの積極性」という要素は、コミュニケーションとしての学びに立脚した本研究でも変わらず第1の要素とする。第1点目として紹介した通り、どの研究分野にも見られる要素である。本研究では、Anderson and Krathwahl による Bloom 改訂を、学習研究に欠かせない文献として評価しているため、彼らに従って要素を具体的に動詞の形へ変更しておく必要がある。この要素名で言われているコミュニケーションは、本論文を通じて使用している動的プロセスとしてのコミュニケーションというよりも、主に言語教育の GLL 分野で扱われていたが、各分野に見られた積極的なコミュニケーションを実際に行うためには方略が不可欠であるため、この言葉を採用した。「積極的に対人交流を行う」となる。

2点目の「メディア利用」の要素は、Media Access と Media Choice の2つの要素に別けることが望ましい。言語教育や成人教育の分野で示されているメディア活用は、本人の使

い方以上に、そのメディアを利用できる環境の用意が重視される。環境と言うと、本人のコントロールできない要素として挙げられる印象がある。しかしメディアが豊富になった近年のメディア利用の研究においては、環境設定やアクセスについても本人の行動を基準とすることが多い。例えば UNESCO の策定したメディア情報リテラシーでも、Media Access の能力はメディアと関わる際にまず必要なスキルとして挙げられている (UNESCO, 2013a)。一方、教育工学で示されている、メディア別の自律的学習への影響の違いについては、環境設定よりも、その整えられた環境の中でどれを選び取るかという意味でのメディア活用が考えられる。よって、「メディア利用」の要素をより正確に示すと「学習環境 (メディアアクセス) を整える」「適切な学習メディアを選択する」となる。

3 点目の「ルーティン化された自己の向上を促す仕組み」という要素は、成人教育の分野におけるモチベーションへの高い評価から考えて、モチベーションの要素とその他の習慣化行動の区別を行うべきだろう。自分で学習を導くための動機づけについて「モチベーションを管理する」という要素がある。その一方、教育心理学の SRL で強調されていたように、その学習行動を続けるためのサイクルを持つことも重要であるため「学習行動を習慣化する」ことも要素として残す必要がある。

4 点目の「メタ認知的視点」も、広い範囲を含んでいるため、2 つに分ける。メタ認知の概念を持つ教育心理学で研究されている SRL では、中でも Self-Monitoring (自己観察) の要素に注目しており、これは GLL の研究にも見られる用語である。成人教育においても、自己の強みと弱みについての認識についてなど、自己についてのメタ認知的視点が注目されていた。一方で、課題や内容についてのメタ認知的視点も重要であり、言語習得においては言及があった。SRL の内容の組織化もこれらに近い。このような認知スキルを指す言葉を探したところ、課題内容のメタ認知的視点については Critical Thinking の研究が近いことが分かった。よって、この「学習内容に批判的な思考を適用する」要素、そして「自分を観察する」という要素が見出される。

以上の通り、各分野からの先行研究をもとにして自律的学習の要素を 7 つに分類することができた。次に、この要素 1 つずつについての考察を深めたい。

自律的学習の 7 要素の研究

前項では、様々な領域の自律的学習の研究をまとめ、それぞれの領域が提案する自律的学習の方略を 7 つに分類した。次に本研究では、この自律的学習の要素の 7 分類について

それぞれに関連する研究を紹介し、この分類が領域横断的に考察可能であることを確かめる。ここで紹介する7つの研究は、全て筆者が発表したものであるが、それぞれの論点から本研究に対して述べられることや踏まえておくべきことを批判的にまとめて、先行研究として本論文を深めるために役立てたい。

なお、本章の最初に紹介した Bloom 改訂版の動詞による学習のまとめ方に従って7つの分類を表示すると、「積極的にコミュニケーション方略を使う」「適切な学習メディアを選択する」「学習環境（メディアアクセス）を整える」「モチベーションを管理する」「学習行動を習慣化する」「学習内容に批判的な思考を適用する」「自分を観察する」となる。それぞれ節の内容は、節の冒頭に示した筆者の研究を加筆・修正したものである。

積極的対人交流：SRL との質問紙調査 まず、1つ目の要素である「積極的にコミュニケーションを行う」という要素について、領域横断的な視点から研究を行うことが可能か確かめる。この要素に関しては、筆者が修士論文執筆のために行った質問紙調査に基づく論文（高林・佐々木, 2015）に示されている。領域横断的に自律的学習の要素を見た結果、特に言語教育に多く見られる自律的学習の研究成果として、積極的な対人交流や学習に関するネットワークへの参加が挙げられていた。この要素について、対人交流の要素があまり認められてこなかった教育心理学の研究と合わせて分析を試みた。教育学で発展している Self-Regulated Learning (SRL) の程度と、積極的なコミュニケーションに関する得点について質問紙調査を実施し、相関分析が行われた。その結果、学習に直接関わらないコミュニケーション方略が SRL と正の相関関係にあることが示された。この研究の結果については、以下の通りである。

首都圏の国公立大学の学部生 300 人の有効回答を得た質問紙調査（回収率 72%、男性 132 名、女性 160 名、その他・無回答 8 名）の結果、自律的学習とコミュニケーションの方法についての得点には、統計的に有意な相関関係が見られた。実際に積極的な対人交流についての得点を調べるために、Rogers (2003) の示しているオピニオンリーダーについての特徴のリストを翻訳して使用した。これは、コミュニケーションの2段階の流れにおいて要の役を演じ、専門家からの情報収集と、他者への情報提供のどちらをも行うオピニオンリーダーの特徴がコミュニケーションの積極性と深く関わると考えられるためである。（実際の質問用紙は付録 3 参照。）自己調整学習方略尺度とオピニオンリーダーシップの質問群には、弱い相関がある ($r = .33, p < .01$)。この結果から、コミュニケーションの積

極性と、心理学で展開してきた自律的学習の概念の間に正の相関があることが分かった。これは本研究に対して2点の示唆を持つ。

まず、新しい考えや技術に対してオープンであることと自律的学習の関係について、現在の学習メディアには新しい技術が増えていることを合わせて考えると、新しい学習メディアを積極的に取り入れられるかどうか全体的な自律的学習に関わっていると解釈できる。これは質問項目17の「新しいことについての情報を活発に探し求める」に自律的学習の得点との相関関係 ($r=0.39, p<.05$) が他より高く見られていることから言えるだろう。この解釈はキャリア形成論で言われている自己指導的学習者の特徴である「先進的知識の探求」(三輪, 2011)とも矛盾しない。よって、新しい考えや技術に積極的に関わろうとすることは自律的学習と深い関係があると考えられる。

さらに、この研究では特に対人コミュニケーションに特化した要素が示唆されている。Rogersの論じたオピニオンリーダーシップでは対人、特に自分の所属外の人間とのコミュニケーションが重視されており、今回の質問紙でも項目12「私は他の人と関わっている度合いが人より高いと思う」、項目14「私は新しいことを教えてくれる専門家と会うことが多い」などが含まれている。このような対人コミュニケーションの活用と自律的学習の相関関係は、前項で述べた教育メディアの研究で積み重ねられた対人コミュニケーションの重要性を示す議論に繋がるだろう。

以上より、言語教育の分野で主に言われていた対人交流の積極性という自律的学習の要素が、教育心理学で研究されて来たSRLの得点と有意な相関関係を持つことが明らかになった。前項でまとめた自律的学習の先行研究と矛盾しない結果であり、積極的に対人コミュニケーション行動を使うことは本研究の自律的学習の要素として適当であると考えられる。

メディアの選択：学習メディアの選択基準のインタビュー 自律的学習の要素としてのメディア選択は、先行研究に従って抽出された要素である。しかし、自律的学習の要素としてのメディアチョイスを明確に示した文献は、Takabayashi (2017b)の論文が最初だと考える。この論文では「自律的学習において、学習者はどのようなことを求めてメディアを選択しているのか」というリサーチクエスションに基づいてインタビュー調査を行った。この調査では、特定の大学の学生のうち、協力を得られた5名に対して半構造化インタビューを各人に対して約1時間行われた。実際に使用したインタビュープロトコルは付

録4の通りである。分析は全て Grounded Theory 分析に基づくオープンコーディングによって処理されている。質的研究で重要とされるトライアングレーションについては、インタビュー参加者の5人が理論的サンプリングによってそれぞれ異なる性質であることに加え、プロトコル作成の参考にした以前の質問紙調査（高林・佐々木, 2015）の自由記述（回答者数 165）と合わせて分析することで配慮した。

このインタビュー調査によって、自律的学習におけるメディア利用のミクロなプロセスが明らかになり、メディア選択という自律的学習の要素を領域横断的に研究することが可能になった。自律的学習者のメディア利用の傾向について、26 のコードと 19 のカテゴリーに基づくと、学習メディアには (a) 信頼できること、(b) 学術的であること、(c) 本人に合っていることが求められていることが分かった。さらに、a～cのメディアの選択基準は、常に同じように求められているのではなく、場面に応じて異なる重みづけがなされていた。5 人全員の学習のプロセスの語りから、メディアを使い分ける場面があることが指摘された。これらは学習者本人の考える学習内容の重要度と、本人に学習に関する自由度がどれほど許されているかが関係しているようである。これは、メディア選択がどのように行われるのか、特に場面に応じてどのような変化があるのかを考察する必要性を示すだろう。

この場面変化の問題については、(a) ～ (c) の「学習メディアに求めるもの」が常に同じ重みで求められているのではないことも示されている。回答者5名は全員、学習のためのメディアに対して信頼できることを求めている。しかし、表 1.3. の上半分が示すように、それを求める程度は常に一定ではなく、信頼できるかどうかを特に求める場面と、それほど求めない場面がある。5 名に共通していたのは、本人にとっての学習の重要度が高いほど信頼性を重視し、それほど重要ではない学習をする時には信頼性をあまり求めないことである。表 1.3. の下半分は、自分に合っているかどうかについても、場面によっては求められていないことを示している。学習について時間や内容の制限がある場合、メディアが自分に合っているのかどうかは重視されないことが分かった。このような、場面によって変化するニーズという結果は自律的学習者全てに一般化できるものではないが、今回の5名のケースにおいては全員に見られた。

このような結果から、自律的学習者であるからと言って常に決まったメディア利用をするのではなく、場面に応じたメディアの選び方があることが分かった。これにより、自分の状況を判断して、場面に合ったメディア選択ができるということが自律的学習のために

は重要であることが示唆される。このインタビュー調査は特定の科目に限ったものではないため、自律的学習の領域横断的研究にも貢献するだろう。適切にメディアを選択することは自律的学習のプロセスにおいて常に重要なものであると言える。また、自

表 1.3. メディアが信頼できるか、合っているかの重みが増える場面

対象者 信頼できるかを重視する場面	
A	試験の勉強
	授業の復習
	自分があんまり聞いたことのない内容の学習
B	試験やレポートのための学習
	SNSのグループの中で共有する内容の学習
	自分が深めたい内容の論文執筆
C	学習に関係する場合は常に重視する
D	授業のエッセイ・レポートを書くとき
	慣れていない領域の勉強をするとき
E	深い知識を得ようとするとき
信頼できるかを重視しない場面	
A	必修の授業内限りでそれ以降使わないと思った知識を身につけるとき
B	締切のある提出物を扱うとき*
C	なし**
D	趣味で興味を持った学問内容の関連のとき
E	単純な内容や事項のチェックをするとき
合っているかを重視する場面	
A	日常的に意識する
B	普段の授業で教わるとき
C	学習に関係する場合は常に重視する
D	資料集めの段階（のとき）
	個人的に興味を持った内容を学習するとき
E	日常的に、無意識的に適したものを選んでいく
合っているかを重視しない場面	
A	授業にどうしても必要な文献を読むとき
B	教員採用試験の勉強
C	自分の研究にとって重要な内容を扱うとき
D	教授に指定された大量の勉強があるとき
E	教職科目の必修科目

*Bは信頼できるメディアについて、書き手自身の感じていることが全てわかるような「とりとめがないもの」を挙げている。そのためBにとって信頼できるメディアを扱うと時間がかかる

**Cは例として、興味がわいて女性タレントの所属事務所同士の関係を「勉強」したときにも、信頼できると考えたメディアから全体を把握するために調べ尽くしたことを挙げている

律的学習におけるメディアの利用は場面に応じて変化するものであることを認識した上で研究を行う必要があることも、この研究から示唆される点である。

メディアアクセス：社会環境から捉え直す自律的学習調査 自律的学習におけるメディアアクセスについては、Takabayashi (2017a) の発表および論文で検討されている。この要素がメディアの選択と大きく異なる点は、本人の方略よりも置かれた環境の方が重視される可能性が高いということである。メディアアクセスの要素には、方略としてメディアに手の届く環境を用意することが挙げられるものの、本人の用意できる範囲の外にも自律的学習の要素が存在することを示唆している。学習者の行動によってまとめる本研究では、自律的学習としてそのような環境を志向することに注目し、学習者のコントロールの外にある環境についてはあまり議論していない。しかし、独学として本人の資質のみで考えられる時期もあった自律的学習の研究において、本当に環境要因に関わる要素と言えるのかどうか確かめるために、これまでの自律的学習の研究と、環境設定についての研究を合わせるが必要になる。

この問題について、Takabayashi (2017a) では、自律的学習と社会学的な環境に関する要因の関係について検討を行った。環境の要因として、本人の方略が効力を持たない最たるものが社会経済的地位 (SES: socio-economic status) だろう。社会学者 Bernstein や Bourdieu の広く受け入れられている理論を参考にすると、階級のような社会システムの違いから、例えば学習者中心のアプローチなどの、新しい文化に対応することが難しいとされている。SES などの背景によって、独自の言語や文化があることを踏まえて、日本の大学生の自律的学習の方略に関する得点と、中等教育時代の家庭の SES を示し得る卒業高校種別の関係を調べた。その結果、より多くの収入が示唆される私立学校卒業生と、公立学校卒業生の間に統計的に有意な差は見られず、少なくとも大学に進学できている家庭がほとんどである集団内における SES の差は、自律的学習に影響を及ぼさないことが分かった。合わせて、少数ながら高校に通っていないアンケート参加者も見られた。この非通学者たちは、高等学校卒業認定試験に合格して大学に来ている。そのような学習者は、教育機関に頼らずに独学中心に経験を積んできているはずだが、数値だけをみると自律的学習の傾向が低いこ

とが分かった。これらの結果から考えられる自律的学習の要素としての環境の用意およびメディアアクセスについて議論するために、以下に Takabayashi (2017a) の研究背景と結果を簡単に示す。

学習における環境および文化習慣についての考察は、教育社会学に詳しい。現在の日本では学習者中心のアプローチが政府から推奨されているものの、教育社会学の視点を借りると、こうした学び手の主体性に依存する教育方法は、年上の者を目上として、序列の高い人物に従うことに慣れている古典的なアジアの儒教文化にある学生にとっては新しいものであると言える。この文化適合の問題は、伝統的な受け身の姿勢が社会階級に強く関係しているとする議論を踏まえると、社会と文化の問題になることが分かる。教育の新しい流れが、SES の低い学生には適合不全による悪影響を及ぼすかもしれない。

社会階級に基づく学習スタイルと文化的な違いとの関係を示すいくつかの古典理論が存在する。社会学者 Bernstein (2003) が分析・発見したように、学習方法やアプローチには、それぞれ独自の言語スタイルが存在する。彼はこの違いを示すために「言語コード (Language code)」という言葉进行定義した。彼の研究によれば、炭鉱労働者などの、いわゆる社会階級の低い背景を持つクラスの学生は、文法や語彙は上層階級の学生の英語と同じであっても、自分の言語コードを使って物事を理解する。そのため、炭鉱で経営者から抑圧され、受動的な言語コードを身につけていると、想像的な発言や批判的思考につながる言葉を持っていない状態になる。この理論は、特に社会階級が低いと学習者中心のアプローチに対応できないのではないか、という問題において引かれることが多く、本研究でも注目に値する。

また、比較的新しいこの理論と言語コードに関する考察は、Bourdieu (1986) による古典にも関連している。彼が習慣について論じた ハビトゥス (仏 Habitus) の概念の中でも注目すべき点は、生徒は貧困層と劣等社会階級を形成して学習を進めるための資源が少なく、その資源にはその階級の文化的習慣が含まれている。Bourdieu も Bernstein も、社会言語学的に異なる文化 (通常は社会階級が低い) から生まれた若干の学生が、新しい学校制度に順応するのが困難に直面していることを示唆している。この研究では、こうした教育社会学における理論の積み重ねも参考にしながら、自律的学習の要素としての環境要因について議論する。

さらに、近年の研究は、自律的学習の要素が社会階級によって制限されていることを示唆している。OECD (2016) の研究は、教育システムとリソースに対する同等のアフォー

ダンスが、同等の学習習慣を意味するものではないことを示している。インターネットが既に普及している 42 の調査対象国において、国の違いに関わらず、SES の高い学習者はインターネットを勉強のために使用するが、SES の低い背景を持つ学習者は娯楽にしか使用しないことが分かった。これは各学習者の文化的背景の結果として解釈されるべきであり、上記の言語コードについてもこの議論に含める必要があるだろう。日本の大阪府の調査研究からも、同様の問題が明らかになっている（竹内, 2017）。府が 4000 家庭の調査を行ったところ、世帯の年収から見る困難度が高い家庭ほど、子どもの自宅での学習時間が少ないことが分かった。Kariya (2012) は、同様に関西地域での中高生の調査を行い、各家庭の SES から意欲格差 (Incentive divide) が生まれることを論じている。彼によると、社会経済的に劣悪な家族の学生は不安を感じる傾向があり、どれほど勉強しても成功することはできないと無力感を抱えている。彼はこれを意欲格差と呼び、日本では注目されづらかった SES による学力差を指摘した。これらの研究は、言語文化および社会階級によって一部の学生が積極的な授業参加をしづらい可能性があることから、学習者中心アプローチに警鐘を鳴らすと考えられる。現在、学習者中心のアプローチを文部科学省が推し進めているが、儒教文化およびその教師観によって西洋以上に受動的な言語文化を持ちうる SES の低い学生は、日本の大学においてその言語文化の違いによって自律的学習に対応できないのではないかと考えた。そこで、社会学における SES の問題から自律的学習について考える調査を行う必要が見つかった。

アンケート参加者は先述の高林・佐々木 (2015) と同じであるが、SES に関係する学校歴の項目に回答のあった有効回答数は 285 件だった。高林・佐々木 (2015) より少し回答数が減っているが、母集団と比較して性別と学年比のバランスに問題はない。調査の結果、151 人が公立学校に、122 人が私立高校に、7 人が海外の学校を卒業したほか、5 人が高卒認定試験のみであると回答した。すべての参加者の SRL 方略尺度の平均は 59.19 であり、標準偏差は表 1.4 に示すように 10.08 であった。本調査で注目した学校歴で分けると、公立高校出身者は平均 58.80、私立高校出身者は 60.21 であり、私立高校出身者は使用された尺度で SRL 方略得点の平均が最も高い。ただし、その差は表の上では異なっているものの、2 者の間に統計的に有意な差は見られなかった (t Critical two tail : $t(271) = 1.96$, n.s.)。

この調査結果から、第一に公立学校と私立学校の SRL 方略得点の統計的差異は認められず、異なる社会背景にあっても大学入学後は同等の自律的学習が可能であると言える。第二に、統計的に比較できない少数のアンケート参加者が、SRL 方略得点の平均が他のグループよりも低いことから、学校教育とその言語文化が SRL 方略に影響があることが示されている。

表 1.4. SRL 得点 (18 点～90 点) の記述統計

卒業学校種別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
公立学校	151	58.80	10.10
私立学校	122	60.21	9.99
海外・インターナショナル校	7	57.57	3.39
学校を卒業していない (高卒認定)	5	58.00	11.06
合計	285	59.36	9.98

第一の議論について、私立高校卒業者の自律的学習の傾向が最も強いという実際の数も考慮されるべきではあるが、公立高校卒業者の差は小さく、統計的には同等である。このことから、SRL の傾向と社会階級の背景に関する 2 つの示唆が考えられる。1 つには、大学に学生を送り出している日本の高校は、その設置母体に関わらず、どのような社会背景の子どもにも一定の質で自律的学習を教えていると考えることができる。アジアの文化は他者に受動的であると言われているが、それを乗り越えるだけの言語文化を学校が提供していると言える。もう 1 つの可能性として、大学に入学可能な学生については既に高い SES が確保されているために、学校歴から見られる SES の差に更にバイアスがあった可能性がある。これは、高等教育費について学生の家計負担が高いという日本の高等教育制度と強く関連している。大学には、設置種別による差があるとしても、多くの費用がかかる。最も安い国立大学であっても、1 年間の学費負担は、私立高校の学費のために負担するより重くなっている (田中, 2001)。したがって、大学に通うことができる学生は、習慣や文化を学ぶ上での問題に直面しない可能性がある。この場合高校の自律的学習の教育力は関係なく、将来的な研究としては、大学に入学する者と入学しない者との間でより重度の格差が生じることを示している。本研究においては、以下の第二の議論を踏まえて、日本の学校で教えられている自律的学習に対応できる文化があると考ええる。

第二の議論として、表 1.4 に表されている少数のグループの結果についても議論する必要がある。日本の高校を卒業していない学生たちは 2 グループとも、公立高校、私立学

校、および全体平均と比べて数値が低かった。この研究は、参加者の社会経済的背景や異なる文化を決定する学校歴に焦点を当てたが、実際には、通常の枠組みでは取り込むことのできない少数者が存在する。そして、彼らの自律的学習の傾向が低いという結果は、統計処理ができないような人数のものであっても軽視することはできない。帰国生も高卒認定者も多様な背景があるため、この人数のサンプルで一概に語ることはできないが、それぞれが大学に入学するためには、教育機関に頼らない自律的学習が必要であったことは容易に想定できる。こうした彼らが日本の学校において、日本的な自律的学習の方略を獲得する機会を失っていることはあり得るだろう。今回使用した藤田の SRL 方略尺度は、日本の文脈に合わせた設問も多い。よって、これまで使用されてきた自律的学習の程度を調べる尺度が、日本の多数派の学生の特徴を前提にしているものであり、主に学校文化において培われる能力としての自律的学習は測ることができるが、少数の特殊な状況においてはこれまでの自律的学習の測り方では不足が見られることがわかった。

社会階層によって学習の格差があることについては先行研究で述べられている通りである。今回の調査研究はそれを覆すものではなく、それが日本の高等教育に見られる典型的な例であることを補完するものである。社会的背景の違いは、大学に入学できた学習者間で見ることができる緩やかなものではなく、文化的習慣を克服しうる学校教育を修了できない高校入学者の 10%や、大学進学が叶わなかった高校卒業生を含めた大きな格差において見ることができる。この研究は大学生という限られた参加者における SES の自律的学習に対する影響を見たことで、自律的学習における SES など社会的環境による格差の問題のさらなる研究に必要なより広い枠組みを示唆している。

従って、メディアアクセスおよび環境用意の要素については、これまで提示されてきたアフォーダンスに関する研究および方略が重視される。また、教育社会学的な SES による学習背景、そして日本の教育システムにおいて作られる学校文化についての配慮も必要であることが言えるだろう。

モチベーション管理：教材の動機付けと自律的学習の継続 次に、自律的学習の要素として、主に成人教育・遠隔教育において研究されていたモチベーションの要素を取り上げる。この要素の領域横断的研究の可能性については、高林（2018a）の MOOC（Massive Open Online Courseware: 大規模公開オンライン講座）の内容分析を行った論文で議論しているため、以下にその内容をまとめる。SDL の研究から、自律的学習の要素としてモチベー

ション管理 (Motivation Management) が必要なことは明らかになっている。しかし、そのモチベーション管理の研究においては、学習者の視点に注目したものは少ない。

MOOC とは、オンライン上で誰でも受講できるように公開されている一連の講義のことを指している。近年発達したこの MOOC に関して、高林 (2018a) では、SRL 研究、学習メディア研究、および教授設計の観点から内容分析を行い、モチベーションと SRL の支援の可能性と具体的な方策について論じた。内容分析で使用したのは、モチベーションの理論の 1 つである ARCS モデルである。モチベーションについては様々な理論があるが、ARCS モデルは Keller (1984) が内発的または外発的動機の議論やアトキンソンの達成動機、バンデューラーの自己効力感などのモチベーションに関する理論を統合し、教授設計のために整理したものである。現在でも更新され続け、教授設計の実践的研究を踏まえて ARCS の各段階についての分類がより詳しく説明されている (Keller, 2009)。よって、この理論を用いるとモチベーションについて全体的に把握することができる可能性がある。ARCS 得点と、SRL の評価の可能な評価用紙を用いて、EdX という主要な MOOC フォーマットで調査時点に公開されていた全ての講座の第 1 回内容を分析し、MOOC ではモチベーションの支援や自律的学習の支援に関して、十分に工夫されている部分とそうでない部分の差があることが分かった。高林 (2018a) は、この結果から具体的な方策と共に MOOC に必要な支援デザインを提示している。

この内容分析に基づいて考察した学習継続のためのモチベーション補助や工夫点は、MOOC デザインにおける学習支援でも ARCS モデルや Online-SRL の適用が十分に考えられることを示している。これまでの ARCS モデルの研究から分かるように、特にモチベーション管理は、学習者側の具体的な方略より、教える側のデザインにおいて理論が発達している。ARCS モデルの適用範囲の広さは、この研究以外にも医療分野での研修 (都竹, 2018) や言語習得の授業実践 (松崎, 2008) から明らかであるが、学習者視点による内容分析を行った本研究でも ARCS モデルの応用が可能であることが分かった。表 1.11. のように工夫点を明らかにできたことは、これまで鈴木 (1995) 以降国内での研究の発展が見られなかった、学習者自身による ARCS モデル実施の可能性という点で、自律的学習の要素の研究に示唆を与えるだろう。つまり、これらの工夫を自身でも用意できるようになれば、メディアの特徴に触発されるだけでなく、自身のコントロールにおいてモチベーションを扱うことができることになる。先に紹介した浅野 (2002) の示すような、戦後の特殊事情により教育を受けられなかったと言った強い個人的経験がなくとも、自身でコン

トロールする、自律的学習の一部としてモチベーションを管理することが可能であることと、これが自律的学習の要素として、領域横断的に議論できるものであることが示された。

習慣と習慣化行動：アプリケーション利用から考える学習習慣 自律的学習の要素の1つとして、SRL 研究や教育学の実践研究に見られたように、学習サイクルを継続し、習慣化していることが挙げられるだろう。この要素については、新しく筆者による研究が行われた。前節でまとめた教育学の実践研究の中には、Twitter を用いて自律的学習を促した例において、習慣的に以前の内容を振り返ることができるという Twitter 特有の機能が自律的学習を向上させる (Cho & Cho 2013) とするものがあった。こうした視点を用いながら、現代の学習者が習慣的に利用するメディアの機能によって自律的学習を捉えることを試みたい。この要素については、学習サイクルの「サブプロセス」として、段階別に行動が示されてきたが、このプロセスを続けるための行動は未だ探索的な研究に頼る状態である。そこで筆者が行なった研究について、以下にその背景と結果を記す。

そもそも学習の習慣は、本研究で注目している自律的学習の要素としてではなくとも、以前から教育現場でよく扱われてきたテーマである。学習指導要領には「学習の習慣形成」が長い間含まれているため、初等中等教育では熱心な指導と探索的試みが続けられている。しかし学習の習慣化の援助について、特にデジタルメディアに親しいという学習者の特徴に注目した研究はあまり見られない。しかし現代のデジタル世代の学習者に対しては、パラダイムシフトに合わせた、新しい学習補助および足場かけ (Scaffolding) が必要とされている (Huh & Reigeluth, 2017)。そして、自律的学習の要素としての習慣および習慣化行動は、自律的学習の3段階 (Zimmerman, 2003) によるサイクルを進めることとしても研究成果が挙げられている。しかし SRL 研究では、学習行動のサイクル自体は重視されていても、他の要素のように具体的な方略が提示されているわけではなく、段階ごとの行動 (サブプロセス) が示されているに過ぎない。そこで、特に学習の習慣化について大学生のスマートフォン利用との関連で調査し、これまでの実践で明らかになっている習慣化の要因に加えて、どのような足場かけが可能であるかについて考察を行う。これにより、自律的学習の要素としての習慣化行動についての研究を発展させることを試みた。

携帯アプリの習慣的使用と学習の習慣化行動に関する開質問 (Open question) による質的調査は、関東圏の私立 A 大学外国語学部 3, 4 年生 22 名 (女性 11 名、男性 9 名) を対象として行われた。質問項目の選定にあたっては、メディア利用研究を参考にした。特定の

メディアの利用に際して、どのような要因が求められているのかについては、伝統的な研究である利用と満足研究が詳しい。Katzは「メディアが人びとにどう働くのか」(what do media do to people, p. xi)ではなく、「人びとはメディアにどう働くのか」(what do people do to media, p. xi)を考えていくことによって将来の研究が発展していくと述べており(Katz, 1959, 筆者訳)、オーディエンス研究という観点からは、教育の受け手としての学習者の行動やニーズを見るために新しい研究視点をもたらすだろう。Katz et al. (1973)は、テレビの利用者に対して視聴理由を尋ねた結果をまとめた35のニーズを整理し、認知的要求、情意的要求、個人集約的要求、社会集約的要求、そして緊張の解放という5つの要因を導き出した。これを参考に、「ほぼ毎日(週5~7日)使用するアプリケーション」3つ以内について、利用者本人を惹きつける理由を3つ以上自由記述で答えるウェブアンケート(付録6)が作成された。1大学に限った少人数の調査のため、参加者全体に特定の傾向がある可能性があるが、質的調査法が得意とする特殊事例の実態を明らかにすることで、全体的傾向に対する議論を行う。

分析では、利用と満足研究のようにアプリに対するコメントを分類した結果、「ほぼ毎日使用するアプリ」については、SNSカテゴリーに分類されるアプリが中心であり、LINEが最も多く挙げられた。ユーティリティやニュースなどのカテゴリーに当たるものも挙げられた。それぞれの自由記述を元に、アプリ使用の理由について79のカードが作成され、KJ法(川喜田, 1970)に基づき50の小グループを含む14の中グループから成る4つの大グループに分類された。4つの大グループは、a) 友人からの通知や連絡を中心とするソーシャルな特徴に惹かれる社会性、b) 操作数の少なさや低費用を特徴とする簡便性、c) 気晴らし・緊張の解放としての解放性、そしてd) 多量のコンテンツがデータ化され瞬時に見つける方法が確立されていることによる検索性、という解釈が可能であった。そのため、現代の学習者はa~dの4つの特徴に惹かれてほぼ毎日アプリを使用していると言える。

これらの特徴は、近年発達したスマートフォンをデバイスとしているものの、30年以上前のテレビの利用と満足の研究の成果に概ね従う結果となった。連絡手段や時計・手帳の役割を担うスマートフォンであるが、自律的学習の必要な大学生によって使用されている内容は、Katz et al.などの示してきた以前のテレビの役割に近くなっていることがわかる。また、多くの学生が毎日アプリを使用しており、日常の習慣としてのアプリ利用が伺える。従って、今回の調査で挙げられた特徴は大学生の学習の習慣化を考える際に考慮されるべ

きメディアの特徴であると考えられる。ただし、今回の結果は質的調査としては十分な数のサンプルであっても、特定の大学のケーススタディに限られるため、大学生全体の特徴を捉えたとは言い難い。よって引き続き広い対象に対する調査が求められる。そして、今回の研究結果からは、テレビなどの利用と満足に関する研究が現代にも適応可能なものであることが示されている。以前のメディア研究を再考する必要があるだろう。

この研究から、自律的学習の要素としての習慣化行動が具体的な特徴として挙げられるようになった。社会性、簡便性、解放性、そして検索性のあるアプリは、現代の学習者に習慣的に使用されている。このことを応用すると、学習に関する習慣化行動もこの4つの特徴を備えたアプリによって引き出すことが可能かもしれない。この研究から、自律的学習における習慣化の要素に対して、メディアの利用と満足研究などの社会学的なメディア研究の視点から具体的な方略を得られる可能性が明らかになった。

批判的な思考：メディアリテラシーと自律的学習 批判的思考（CT: Critical Thinking）は、複眼思考とも訳され、客観的に自己の認知を行うメタ認知と関係が深い。メタ認知の定義で知られる Martinez（2006）によれば、CT もまたメタ認知の一部である。彼ほど極端でなくとも、学習する課題内容および方法に対して批判的思考を働かせることについての考察は、認知領域の研究者が中心となって行われてきた。一方日本では田中・楠見（2007）のようにメタ認知を CT の要素として捉えることもある。両者の関係は、高林・佐々木（2015）では同じ要素として分類していたように、近いものである。だが、本研究では自己を観察するという自身に対するメタ認知の方略と、批判的な思考を行う学習内容に対するメタ認知の方略を分けている。この2つの中でも、批判的な思考が自律的学習に必要であることを示そうとしたのが、Takabayashi（2016）の研究である。

今回の研究で中心課題としたのは、現在の日本の大学生が学習のために最もよく使うメディアは何であるのか、そしてその選択は個人の学習方法やメディアに対する態度と関係があるのかについて調べることである。これらの課題のために、高林・佐々木（2015）の大学生を対象とした質問紙調査の後半にあった、分析されていなかった設問に関する結果を利用した。質問方法は、学習に最も頻繁に使うメディアについては、大学の勉強のために使っているメディアとして、リストから使っているものを全て選ばせ、その他の場合は自由記述をする複数回答の質問に答えさせるものだった。また、次の問いで、選んだメディアのうち最も良く使うメディアを回答してもらい、そのメディアをどの程度頻繁に使用

するか、信頼しているかを自らの感覚によるパーセンテージで答えてもらった。その他に、メディアや学習について確認するために、後藤（2005）のメディアリテラシー尺度や藤田（2010）の自己調整学習方略尺度、成績の指標である GPA や学習の自己評価が含まれている。自由記述である最も頻繁に使うメディアについては、271 件（男性 123 件、女性 144 件、その他 1 件、不明 3 件）の回答が得られた。

その結果、大学生が学習のために最も頻繁に使うメディアは、検索エンジンなどを使用して見つける不特定の Web ページであることが分かった。続いて大学・公共図書館で借りたり自分で購入したりした本が多く、次にオンラインデータベースをなどの、自分で常に決めている特定の Web ページが挙げられた。少数意見として、友人や先輩などの対人コミュニケーション、伝統的なマスメディアである新聞やテレビが見られた。人数の詳細は、表 1.5. に示した通りである。

表 1.5. 学習のために最も頻繁に使うメディア別の回答

学習のために最も使うメディア	回答数 (人)	信頼 (%)	主体的メディア リテラシー得点	SRL 方略得点
不特定の Web ページ	109	65.6	26.0	57.1
紙媒体の本	91	80.0	27.1	60.3
特定の Web ページ	55	83.8	26.8	59.1
対人コミュニケーション	11	76.0	24.5	61.2
新聞・テレビ	5	60.0	23.8	63

最もよく使われていたメディアである不特定の Web ページは、手軽で情報が多いが、全てが正確ではない。それは、このメディアを選択する学習者にも理解されているようである。不特定の Web ページを最もよく使用している学習者の、このメディアに対する信頼度は 65.6%（表 1.5. の 2 列目）であり、自分の使っているメディアに対して、他のメディアを選択した人々と比べて最も信頼をおいていないことが分かる。

更に、不特定の Web ページを選ぶ学習者は、メディアリテラシーの操作得点、批判的態度得点について、他のメディアを選んでいる学習者と統計的に有意な差が見られなかった。不特定の Web ページを選ぶ学習者に他のメディアを選ぶ学習者と異なる傾向が見られたのは、メディアリテラシーの中でも主体的態度得点についてである。分散分析と、LSD 法によるその後の分析の結果、彼らは紙媒体や特定の Web ページを選ぶ学習者と比べて、メディアリテラシーの主体的態度が有意に低い ($F(4,261) = 3.44, p > .01$) ことが分

かった。図 1.4. で不特定の Web ページ、本、データベースなど決まった Web ページという最も使うメディアについて分けたグループ毎の回答を示した通り、その差は数値上それほど大きな違いではないが、この折れ線の形がメディアに対する信頼度とも重なることを考えると、メディア選択におけるメディアリテラシーの重要さが分かる。また、統計的な差は見られなかったが、SRL 方略得点は他の群と比べて最も低かった。

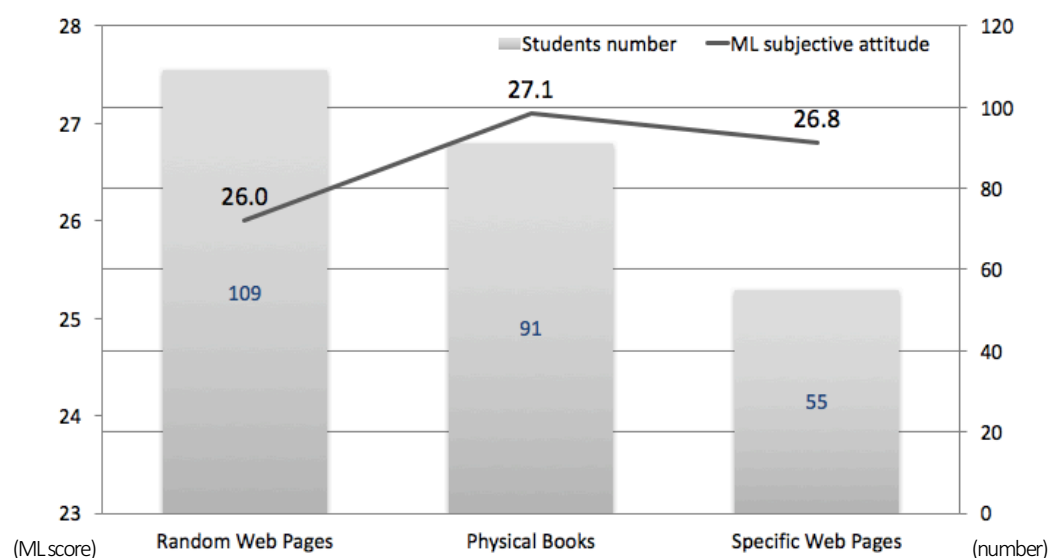


図 1.4. 学習に最も使うメディア上位 3 グループの回答数と主体的メディアリテラシー得点

この結果から言えることとして、現代の学習者は、信頼性が低くても、簡単に早く情報を得られるメディアで学ぶ人が多いようである。学習者たちは他のメディアよりも信頼できないことを自覚しているが、信頼性が高く、情報を得るまでの過程が長くなるメディアよりも、手軽なメディアの方が求められていると考えられる。メディアリテラシー教育、情報活用能力教育の必要性が叫ばれて久しいが、メディアを批判的に読み取る重要性を理解していても、メディアを実際に活用する場面で主体性がなければ、手軽なメディアに留まってしまう。後藤（2014）は、日常生活でのメディア選択について「信頼性、速報性、嗜好性、簡便性、検索可能性」を要因としてあげているが、現代の学習においては、簡便性が重視されすぎている可能性がある。後藤は批判的態度が低いと信頼性の要因を軽視すると説明しているが、今回の結果では選ぶメディアによって批判的態度の得点に差は見られなかった。適切な学習のメディア選択については、批判的態度を伴った主体性についても考慮していく必要性を指摘できるだろう。

この調査から、学生は信頼性の低い不特定の Web ページに頼って授業外の学習を行っていることが分かった。これについては、まず批判的な態度の育成が必要であり、この面において大学教育等の成功を見ることができる。学生は概ね批判的メディアリテラシーを備え、Web メディアの信頼性の低さに自覚的であった。しかし、自覚していても主体的になれるような他の要素がなければ、その批判的な態度を活用することはできない。批判的な思考・態度を知識として持っているだけではなく、実際にそれを働かせることが自律的学習の要素であり、かつその他にも要素がないと自律的学習が成り立たないことが示唆された。

また、合わせて考察すべきは、同質問紙における学習方略の自由記述で複数の回答者に見られた、「信頼できない Web ページを使うため、他のメディアを用いて確認を行う」という行動である。この行動は、批判的な思考の結果であると言える。よって選んだメディア 1 つだけで議論することには一定の限界がある。メディアを含めた課題内容に対する批判的思考の適用は、複数の学習方略を確認する必要がある。ニューメディアを学習場面で活用する際や、アクティブラーニングの実践における CT の育成の時に行われた研究（榎本・中道, 2015; Khoiriyah et al., 2015; 菊島・寺本・紫原, 2018）を参考にしながら、本研究のメタ認知と CT の区別をつける立場を踏まえて、自律的学習における CT の要素を多角的に捉える必要があるだろう。

自己の観察：言語学習記録の実践 言語教育における研究と他の自律的学習の研究の接合の試みとして、大学初年次の 1 年間の英語クラスにおいて、言語学習記録による実践を行なった（高林, 2017）。前提として、現在の日本においては、高等教育機関では一般的に初年次教育の一環として英語教育が行われている。そのため、大学英語教育では基本的な技能を身につけるだけでなく、中等教育までとは一線を画す自律的な学びの基礎を習得することが期待されている。本実践では、大学初年次の英語教育で学生が授業外の英語学習の記録を書くことによる自律的学習の促進を目指した。

そもそも学習の記録をつけることは、高等教育に限らず英語学習において重視されてきた学習ストラテジーの一つである（Richards 1990）。教師自身による振り返りのためにも使われるが、近年学習記録を活用することによる効果で注目されているのは、学習記録を学習者自身がつけることによって自律的な学習の過程を明らかにすることである（Schmitz & Klug, 2011）。自律的学習は、教育心理学の分野における研究によれば、

Forethought phase, Performance phase そして Self-reflection phase の3つの段階を通して自らの学習をコントロールする必要がある（Zimmerman 2000）、学習者自身による記録はその全プロセスを振り返るために役立つ。また、前述の3段階は、教授設計の分野で重視されている目標設定と振り返り（鈴木 2000）とも通じるため、学習記録に欠かせない要素と言える。しかし、日本の大学教育の現場に鑑みると、学習記録をどのように役立てるのかについて準備が不十分であったり、目的が不明瞭で活用しきれない状況になっている場面も散見される。学習のためのメディアが多様化し、学習者がそれぞれ異なる方法で学ぶことが可能になった現在こそ、学習記録は見直すべき価値あるものだと考えられる。よって、今後行われる実践において重要なのは、学習記録を単に言語活動の量を増やすためのものとして導入するのではなく、自律的な学びの一助となるよう計画的に教授設計を行うことである。

この実践では、日本の大学初年時英語学習において学習の記録（learning journal）をつけることによる授業外英語学習時間の増加及び自律的な英語学習能力の獲得を目指した。対象は、首都圏私立大学 A の1年次 22 名の前後期英語クラスである。週ごとに提出できるプリント形式の記録を配布し、自律的学習の3段階に基づく、週の目標、学習時間と使った教材、時間と教材に対する満足度、週の振り返りの記述を可能にした。研究上の倫理に基づき、事前と事後のアンケート及び学習の記録をつけることは任意とし、提出の有無や内容によって成績に対する影響がないことを説明した。実施は5月から翌年2月まで続いたが、期間が約1年と長い中、研究倫理上成績などのインセンティブを用意しなかったところ、半期を超えたところで対象者の続けるモチベーションが著しく下がってしまったため、後期にはプリントのイラストを増やして親しみやすく改良し、更にコラムを付け加えるという変更を行った。付録7に実際の学習記録用紙を示した。

約1年間の実践結果として、今回の形式の記録による授業外英語学習時間の増加はほとんど見られず、むしろ平均学習時間は減少した。また、事前と事後に行ったアンケートで測った、自己調整学習方略尺度（藤田 2010）にも統計的に有意な変化がなく、自律的学習の技能は獲得されなかったと考えられる。しかし、自律的学習の Performance phase への数量的影響は観測されなかったものの、学習記録をつけようとするにより、周囲のメディア環境に気づきやすくなったという、Forethought phase に対する影響が事後アンケートの自由記述から明らかになった。

具体的には、大学にある言語学習施設・メディアセンターの機能や、大学図書館の AV 教材を含む蔵書、更にはラジオ・アプリなど、学習記録をつける以前には意識していなかったメディアについて、学習記録に書くことで存在を改めて確認して学習材料と考えられるようになったことが分かった。これらは *Forethought phase* の要素であるだけでなく、自分で学習を制御するために必要と考えられているメタ認知の中でも、学習環境に関するメタ認知（三宮, 2008）の促進に当てはまる。従って、学習記録を活用することは学習者のメディアに対する気づきを促進するが、これを学習行動につなげるまでには、モチベーションや課題設定の必要があることが分かった。

自律的学習を成り立たせる要素は様々であることが想定される。英語学習の記録は、それだけで自律的学習を完遂させるものではないが、メタ認知やプロセス全体のセルフモニタリングを促進し、自律的学習のきっかけを作るものとして改善可能性があることが分かった。これまでの言語学習において議論されてきた積極的なコミュニケーションや他者への援助要請に加えて、学習記録を残す本実践のようなメタ認知の要素、そして本実践で必要とされたモチベーションの要素が加えられるとより包括的な自律的学習支援が可能になることがわかった。これは、自律的学習における自己の観察の要素の重要性を示していると言える。

7 要素のまとめと自律的学習の構成モデル案 以上の通り、自律的学習の要素として提案された 7 つについて、各要素と自律的学習の領域横断的研究を紹介した。7 つの研究例および議論から分かるように、提案された 7 要素は全て、領域横断的研究が可能な、特定の分野に限定されない自律的学習の要素である。要素 1 つずつに注目した研究であるため、学習成果や自律的学習の得点を上げる結果に繋がらなかった要素もあるが、他の要素と合わせることで自律的学習につながることや、具体的な今後必要な研究が示唆された。

これらの 7 要素について、全てをまとめて構成モデルを提案したのが Takabayashi (2017c) から引用した図 1.5.である。この図の通り、自律的学習は「積極的にコミュニケーション方略を使う」「適切な学習メディアを選択する」「学習環境（メディアアクセス）を整える」「モチベーションを管理する」「学習行動を習慣化する」「学習内容に批判的な思考を適用する」「自分を観察する」という 7 要素が等しく貢献することによって成り立つと考えられる。そして、これらの行動によって自らが主導する学びを実現すると、最終的には学習成果につながるということが図 1.4.には示されている。ただし、7 要素全てを同時

に見た調査研究がまだなく、それぞれの要素が自律的学習に関わることが分かっているにもかかわらず、全てが同時に図 1.4.のような影響を持つかは定かではなく、仮定の概念モデルにすぎない。例えば、他の要素の前提となる要素があったり、重なる部分が大きかったりすると、図中に示された7要素が全て一方向の矢印に向かうことは難しい。

また、この図に関しては、学習成果が自律的学習のみで決定するものではないため、要素一つずつから学習成果に直接矢印を示すよりも、自律的学習という概念から学習成果に矢印が引かれる方が現実をより詳しく説明する可能性がある。これは、第3章で検討するMIMICモデルと多重指標モデルから構造を選ぶことにも繋がる。

以上の先行研究を元に、コミュニケーションの要素を含めた自律的学習の研究について、リサーチクエスチョン（RQ: Research Question）を設定することが可能である。次章では、本章で提案された定義および7要素に基づくリサーチデザインとRQについて述べ、具体的な研究方法を示す。

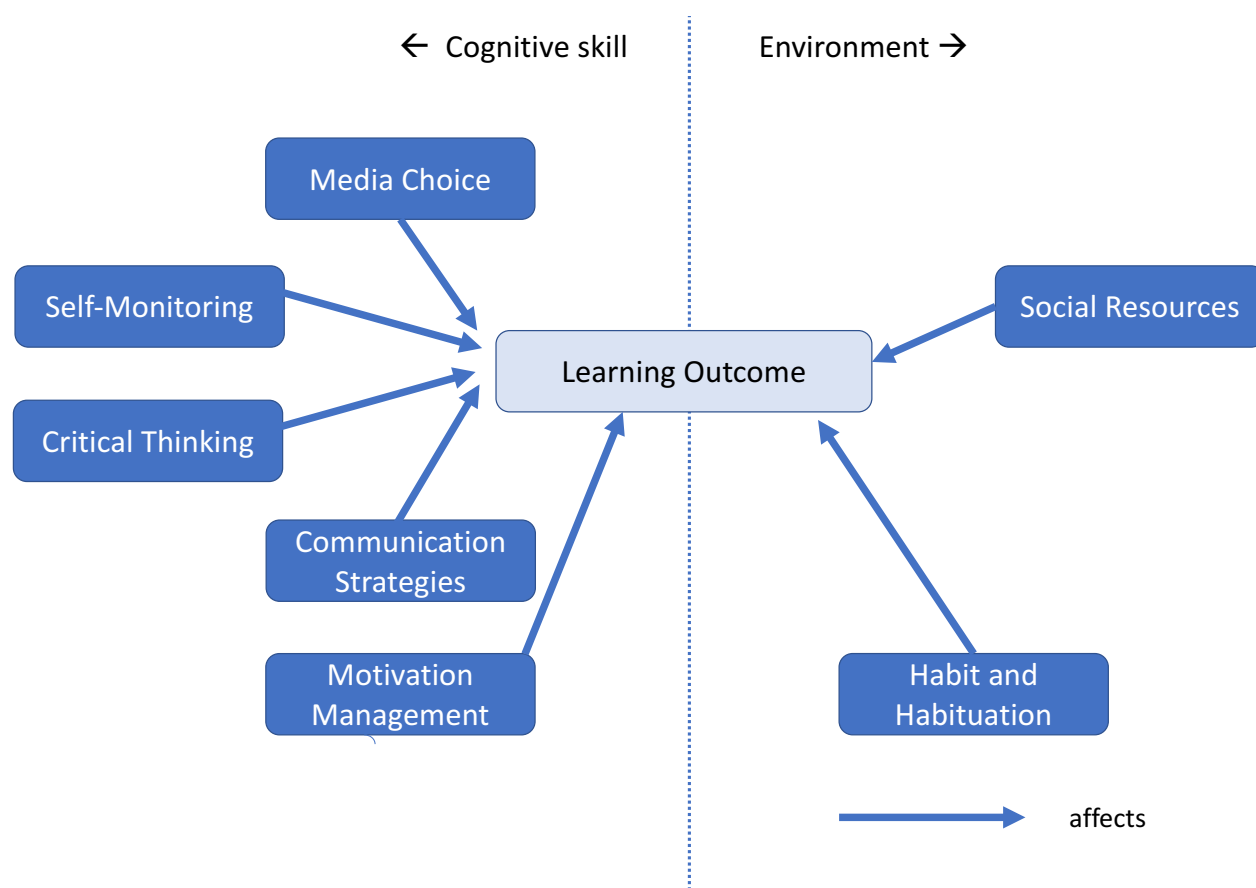


図 1.5. 自律的学習の要素の構成概念モデル (Takabayashi, 2017c, p.4)

第2章 方 法

前章では、自律的学習の要素について多分野の先行研究を整理して7つの要素に分類した。本章では、この分類を確かめるために行う調査について、その方法を述べる。まず、前章で提案された自律的学習の要素を元に、本研究の2つのリサーチクエスチョン（RQ: Research Question）を設定する。RQの設定に際し、リサーチデザインの視点から、理論的背景と合わせたコンセプトマップを作成する。次に、RQに対応する質問紙調査について述べる。ここでは調査の期間、サンプリング、質問紙構成、関連する尺度などを含む質問項目、サンプリング、具体的なデータ収集方法と、データの分析方法について記述する。

リサーチデザイン

研究の方法を整理するために、イギリスにおける社会調査の方法をまとめた May (2011) に従って、はじめにリサーチデザインを行う。主に教育分野の量的・質的社会調査の経験を通して方法論を確立させた彼によると、調査研究をする前には課題を確認する RQ と、その RQ を立てるに至った理論的背景と、対応する調査方法の3点を含めてコンセプトマップとしてまとめることにより、研究の設計が容易かつ漏れの少ないものになる。この方法に従い、まずは今回の研究における RQ を以下に設定し、次に1章で紹介した背景と合わせて整理したい。

リサーチクエスチョンの設定 序章では学習がコミュニケーションとして捉えられるものであること、そして自律的学習は常に一人で独立して行われるものではない可能性を確認した。そして1章では、自律的学習の定義を確認し、様々な分野における自律的学習の行動を7つにまとめた。この7分類の信頼性と妥当性を確かめるために、実際の自律的学習行動がどのように分類されるのかについて広く実態調査を行う必要がある。行動の実態が、1章で提案した先行研究に基づく分類やそのモデルにそぐわない場合、理論の解釈に欠けている部分があることが示されるだろう。よって、横断的調査による自律的学習の行動の分類の検証が必要になる。これにより、1つ目の RQ が導かれる。すなわち、自律的学習の要素が本当に今回の7つの要素で説明できるのだろうか、というものである。

また、実際の学習者の行動から、自律的学習の分類が7つ確かめられたとしても、それぞれの要素の持つ役割を完全に説明することはできない。特にこれまで見過ごされること

の多かった要素について、現在の主流である個人内スキルとしてのメタ認知などの要素と並んだ時に、同程度自律的学習に貢献しているのかを確かめることができれば、本研究の目的である自律的学習の構造を明らかにすることは難しいだろう。要素として抽出されたものであっても、他の要素と合わせて検証した時に学習成果に直接または間接的に影響を及ぼさないのであれば、本研究における自律的学習の分類における検討の必要がある。よって、成績などの側面から測る学習成果と自律的学習の7つの要素がどのように関係するのか、そのプロセスについても調査することが求められている。このプロセスの視点は、研究の主題にも関わる重要な概念であるため、自律的学習の構造モデルにはこうした時系列および成果への影響についての調査研究が必須であると言える。これにより、2つ目のRQが考えられる。つまり、自律的学習の各要素がどのように成果に結びついていくか確かめることが必要だ。

以上の2点から、本稿におけるRQは以下の通りに設定する。

RQ1：自律的学習の要素は、行動による7分類で説明できるか

RQ2：分類された自律的学習の各要素は、学習成果とどのように関係するのか

コンセプトマップ これらのリサーチクエスションについて、本稿の研究における繋がりを示したのが、図2.1のコンセプトマップである。まず、自律的学習の要素については、様々な領域で研究がなされているが、1章の領域横断的研究によって、自律的学習には7つの要素が見られることが分かった。7要素の研究には、コミュニケーション研究で積み重ねられた議論や、特定の概念として発達している専門用語が散見され、コミュニケーションの側面があることが言える。こうしてコミュニケーションに関わる要素を含んだ自律的学習の構造概念モデルが提案され、これを確かめるためにRQ1とRQ2が設定された。この2つのリサーチクエスションは、7つの要素と学習成果についての質問紙調査を行うことで考察することができる。質問紙調査の結果については、RQごとに対応する分析を行う。この結果を元に、自律的学習の要素について、またその発展としてコミュニケーションとしての学びについての考察が可能である。更に、その考察から実践に活用するためのモデルを描くことができれば、自律的学習の要素について示した、研究の意義に沿った自律的学習の構造モデルを示すことができる。

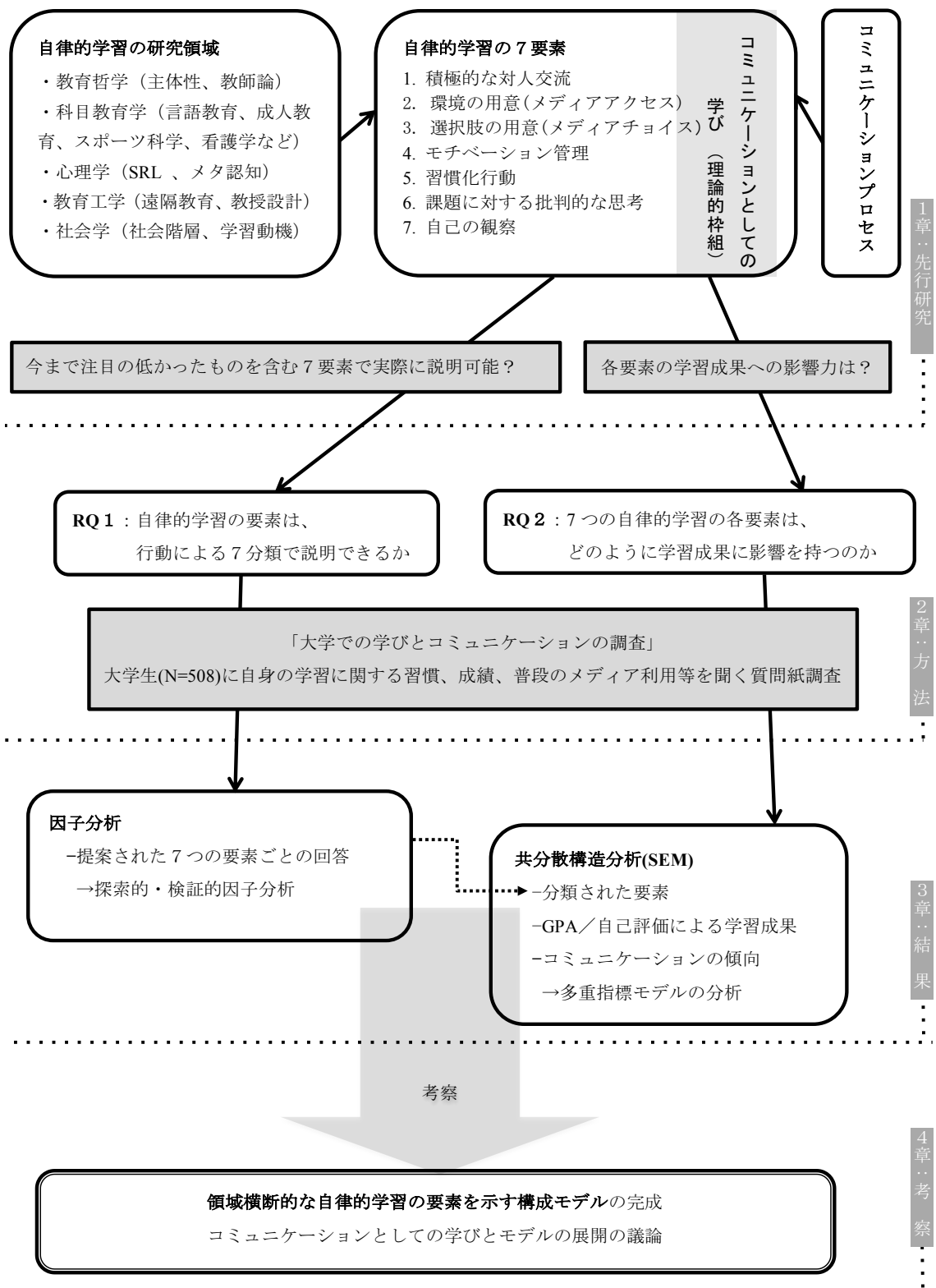


図 2.1. 今回の研究のコンセプトマップ

質問紙調査の方法

本研究では、前節の RQ とコンセプトマップに基づき「大学での学びとコミュニケーションの調査」として質問紙調査を行う。本節では、その調査の具体的な手続きを述べる。

調査の媒体と期間 本研究の質問紙調査はウェブアンケート等を使用せず、印刷した紙のアンケートを用いて実施する。紙媒体を利用するのは、変数としてメディア利用を扱うからである。比較的新しい調査の形式であるウェブアンケートについては、回答に使うデバイスに対する親近性や、新しいコンテンツへの適応度などがメディアに関するバイアスとなりうるためである。特に本調査の自律的学習の要素のうちメディアアクセスの要素の質問項目や、参考にする尺度として用いたメディアリテラシーなどは、最近発展したメディアの利用方法に慣れていることと深く関わってしまう。そのため、既に普及し、多くの人が同じ様に扱うことのできる紙媒体を採用した。

配布・回収期間は 2017 年 12 月下旬から 2017 年 1 月上旬までとした。もし年度の始めに調査を行うと、1 年生は成績に関する回答が不可能であり、かつ大学での学習自体に慣れていないため学習行動が非常に不安定である可能性がある。全ての調査対象者について同じ年度内に調査できるような期間を考慮し、今回の配布・回収期間を設定した。

サンプリング 今回の調査では、本研究における自律的学習の定義に基づき、大学生を調査対象とした。初等中等教育では、序章で述べたアクティブラーニング等の改革はあるものの、基礎学力を身につけるために受動的に授業を受けることが多いと想定される。一方大学生は、答えが必ずしも 1 つではない意見や研究レポートが課せられながら専門科目についての学びを深めることが期待されており、比較的自律的な学習が求められると考えられるため、自律的学習に関する調査に適している。また大学生は学齡的に学習の傾向が確立されている上、学習方法の制約も少ない。このように大学生は自律的な学習が多く見られると想定できることに加えて、保護者に頼らずに自身で研究参加の意思を決められる判断力を持ち、調査フィールドを設定して協力を得る際の時間的制約が少ないこと考えても妥当だと考えられる。なお、学習環境についてのおおよその環境を揃えるために対象とする地域は首都圏とした。

回答を集めるにあたり配布依頼を行う大学については、環境をおおよそ揃えるために首都圏の国公立・私立大学とし、かつ依頼可能な大学を選定した。実際に調査を依頼できたのは埼玉県私立 A 大学 (241 名)、神奈川県私立 B 大学 (147 名)、茨城県私立 C 大学 (74

名)、東京都私立 D 大学 (48 名)、東京都国立 E 大学 (27 名)、東京都私立 F 大学 (12 名) の合計 549 名であり、授業内で配布して調査の協力が得られた学生が調査の対象となった。配布を行った授業は人文または社会学系のいわゆる文系科目がほとんどであったが、B 大学では共通科目の授業で配布したため、建築学科などの自然科学系専攻者も対象とすることができた。以上の通り、首都圏における一般的な学生を対象とすることができるように設計し、安定した統計分析ができるように幅広い人数に対して調査を行ったものの、専攻のバランスも含めて 恣意的抽出法 (Availability Sampling) になっていることは否定できない。このことの研究結果に対する影響は 4 章の考察において論じる。

質問紙の構成 配布する質問紙は、大問 5 つで構成された。表紙には、質問紙に回答する上での注意点 (回答にかかる時間、質問数、回答方法) と研究倫理に配慮した研究上の同意事項 (研究上の目的にのみ使用すること、匿名アンケートであること、いつでも回答をやめて良いこと) および、これらの条件に同意した場合のみ以降の質問に回答して欲しいという旨が書かれている。

1 ページ目の大問 1 はフェイスシート項目である。年齢や性別だけでなく、学年や成績など学習に関係する項目を含めて、本人の基本的な情報を尋ねた。

次の大問 2 は学習成果についての自己評価を求める項目である。フェイスシート項目にある GPA (Grade Point Average) は、客観的に成績を比べられるように設定されているものではあるが、実際には成績評価者の主観が反映されやすく、また大学や学部による偏りも想定される。今回の調査対象はすべて GPA を採用した大学であるものの、GPA が細かい数値による個人情報であるため、研究倫理上答えたくない項目は飛ばして良いと指示した通りに飛ばしたり、答える意思はあっても正確に覚えていないために答えられなかったりする。そのため、学習成果を測定するためのもう 1 つの尺度として本人の自己評価による回答を聞こうとしたのが大問 2 である。自己評価は、SDL 研究や、生涯学習論などの成人の学習を研究でも重視されている学習成果の項目の一つである (Bengoetxea et al, 2011; Duque, 2014; Holec, 1981)。本人の主観による評価なので、GPA と異なり回答者個人の性格や傾向によるバラツキが想定されるため、この自己評価のみで分析を行うことは危険だが、GPA の結果と合わせて分析する分には有用なデータである。また、本人による細かい再現が難しいため科目ごとの GPA を尋ねることができなかったことを補うために、大問 2 では細かく専門科目の学び、一般科目の学び、外国語の学び、その他大学における課外活

動の学びと全般的な学びについて分類して聞く。

大問3、4と、大問5の最後にAという印をつけて質問番号を切り替えた18問のAパートは、次の質問紙に用いる尺度の項で詳細を述べる既存のものである。それぞれ ENDCORE コミュニケーションスキル尺度（藤本・大坊,2007）、主体的メディアリテラシー尺度（後藤,2004）、そして自己調整学習方略尺度（藤田,2012）を使用した。

大問5の無印パートが、本研究の中心的課題となる自律的学習の7要素の質問である。質問1から6がコミュニケーション方略、質問7から12が環境の用意、質問13から18がメディアの選択、質問19から24がモチベーション管理、質問25から30が習慣と習慣化行動、質問31から36が自己モニタリング、質問37から42が批判的思考に対応している。それぞれ、筆者の前章の先行研究の7要素の研究の項で扱った結果やその参考文献を元に作成した。具体的な質問項目は、添付資料1の実際に使用した質問紙の通りである。

質問紙に用いる尺度 新しく整理した自律的学習の要素やその質問項目の妥当性を保証するために、質問紙調査では既存の3つの尺度を用いた。まず自律的学習の傾向を判定する尺度について、研究分野が対象としている学習内容による制約が最も少ない Self-Regulated Learning（SRL）の尺度を既存の自律的学習の尺度として採用した。その他に Self-Directed Learning や Good Language Learner の尺度もあるが、これらはそれぞれ成人教育、言語教育という研究分野の特徴から学習内容が限定されている。それに対して SRL ではひとつの学習内容に限らず、学校で行われる学習全般を対象とすることができるため、今回の調査の確認を行うのに適していると考えた。今回使用するものは、藤田（2012）が作成した自己調整学習方略尺度である。藤田は SRL の定義者である Zimmerman と Martinez-Pons による調査結果を参考にしながら、小学生向けから大学生向けまで多くの自己調整学習方略尺度を作成している。今回使用するものは SRL の研究を日本の大学生対象に適応するために日本の文化的文脈と言語に直した18項目で構成されている。回答は5件法であり、本研究独自の質問項目もこの尺度の回答方法を参考にした。

また、これまでの自律的学習の尺度では欠けていた回答者のコミュニケーションの態度およびメディア利用に関しては、本調査の妥当性を確かめる尺度としてメディアリテラシー尺度を用いた。メディアを活用する能力を確かめるメディアリテラシーの点数は、メディア利用の傾向を良く示すことが出来ると考えたためである。国内に限らず海外であっても、量的なアンケートでメディアリテラシーを測ることの出来る尺度はあまり無いが、数

少ない尺度として作成された、後藤（2004）によるメディアリテラシー尺度を用いた。ただしこの尺度の操作スキル、批判的態度、主体的態度の3つの要素に関して、大学生が回答した先行研究（高林, 2015）のデータにおいて操作スキルと批判的態度は平均点が高い上に分散が大変小さく高い平均点に偏っていたため。そのため、分散が大きい上に、特に自律的学習と関わりが強いと考えられる主体的態度のみを本調査の質問用紙で測定した。

更に、学習に関わらず本人が先有するコミュニケーションの傾向についても確認しておくために、藤本と大坊（2007）による ENDCORE と呼ばれるコミュニケーションのスキルの尺度を用意した。この ENDCORE は6つの要素から成り、それぞれ「表現力と自己主張に共通する EN-CODE ・ 解読力と他者受容に共通する DECODE ・ 自己統制の CONTROL ・ 関係調整の REGULATION の頭文字」（藤本・大坊, 2007, p349）として尺度の名前の由来になっている。本来は各要素に複数の質問群を設けた ENDCORES の 24 問によってスキルの程度を測ることが望ましいが、今回の調査の質問紙の問題数の制約のため、彼らの開発した6つの要素のメインスキルに対応する6つの質問による簡易版 ENDCORE を用いた。ただし、彼ら自身が言及している通り、様々な定義があるコミュニケーションのスキルを測ることには一定の限界がある。そのため ENDCORE では直接的コミュニケーションにおける因子に限って測定ができる尺度を開発したとされている。しかし、関係調整も要素として加えていることに鑑みて、直接的コミュニケーションに限ったとしても例えば田中（2004）が指摘するような、言語に構造を与える人間の意識など、コミュニケーションの他の側面についても何かしらの方法で調べることが必要だろう。ここでは広くコミュニケーション学および言語学の領域を参考にすることで、直接的コミュニケーションでありながら ENDCORE の領域で扱われていないものを部分的に補うことができる。今回は田中（2004）によるソーシャル以来の言語学の分類と Canale & Swain（1980）のコミュニケーション能力の分類を参考にして、社会言語学における中心的課題の1つであるコンテキスト、応用言語学で扱われる言い換えなどのストラテジー、談話分析やスピーチコミュニケーションで指摘されるロジックの3点について補足し、質問数を9問にした。分析の際に元の ENDCORE と分けて扱うこともできるように、追加した質問については質問番号を7から9として弁別しやすくした。

調査の分析方法 質問紙による回答結果を収集した後、より匿名性を高めてエクセルによる電子媒体のデータに入力したものを、IBM の SPSS for Windows とその拡張機能 AMOS を用いて因子分析、共分散構造分析（Structural Equation Modeling：SEM）を行なう。

因子分析では、本研究が先行研究に基づく仮説モデルを検証するという点に鑑みて、探索的因子分析（Exploratory Factor Analysis：EFA）から始めて確証的因子分析（Confirmatory Factor Analysis：CFA）までを1度の調査で行う。新しい仮説モデルの検証においては、探索的因子分析によって尺度を作成し、その後新しく別のサンプルに対して作成された尺度を適応することが理想的ではあるが、共分散構造の仮説検証の意義とサンプリングの実情とから、仮説段階での構造がはっきりとしている場合、1度の調査で全ての分析を行うことが増えてきている（小高・紺田,2015;小倉・矢澤,2014）。本研究ではこの方法が広く受け入れられていることから、彼らと同様の方法を採用する。

はじめに RQ1 に対応するために7つの要素の分類の妥当性を確かめる。理論に基づく分類と実際の学習者の行動に基づく分析結果に違いがあった場合には、そのフィードバックを得てより適切な分類にまとめ直す必要がある。そこで、7つの要素に対応すると考えられる質問群の共通因子を改めて確認するとともに、寄与率の高い項目を見つけて考察する。1章でまとめた要素は7つであるが、実際の因子分析では6因子以上に分かれることは稀であり、7つに分かれると仮定した上での計算を行う方が仮説のモデルとの適合性は高くなりやすい。しかし、今回の研究の目的である分類の検証を行うために、まずは研究者自身による因子数の規定は行わずに、因子数の特定から分析を始める。

本研究では RQ2 に対応し、自律的学習の各要素が複合的に学習成果に結びつくことを検証するために SEM による分析を用いる。モデルの作成にあたっては、第1章の先行研究で提案された構成概念モデルを踏まえる。また、学習成果の得点を説明する変数について、自律的学習の直接的な項目だけでなく、フェイスシート項目およびコミュニケーションの尺度からの合成変数を理論的に合わせて投入し、検証を行う。要素の数および質問項目の分類は、SEM の過程として因子分析を導入するため、RQ1 での結果を応用する。ただし、SEM によって統計の計算上のみでモデルが成り立ってしまう可能性があるため、同モデルについての適合度指標を複数計算し、モデルの信頼性および説明率の有意性を確かめる。

第3章 結 果

第3章では、前章で述べた方法に従って行われた調査の結果を示す。はじめに、調査の回答数などの統計の基礎となるデータを、要約統計量として表示する。その後、RQ1に対応する因子分析の結果を述べる。質問紙調査を元に自律的学習の要因がどのように分類されるのかを確かめるため、探索的因子分析と、その適合度を調べる確証的因子分析を行った。その結果、提案されていた7つの要素を概ね反映した、6つの因子による自律的学習の構造が明らかになった。これにより、モチベーションの要素と習慣化行動の要素は集約されることが分かった。

次に、RQ2に対応する共分散構造分析（SEM）の結果を述べる。RQ1で導き出された6因子によって示される自律的学習が、どのように学習成果に影響するのか、SEMにより確かめた。その結果、コミュニケーションとメディアに関わる因子を含む6つの因子全てが、学習成果に対して有意に正の影響を持つことが明らかになった。これにより、自律的学習の構造モデルを実証的データに基づいて描くことができた。更に、RQ2の分析で作成したモデルを応用して、普段のコミュニケーション態度に関する変数を2種類加えたモデルを作ることが出来た。これによると、コミュニケーションに対する態度が、自律的学習全体に正の影響を持ち、この影響が学習成果にも結びついていることが分かった。

要約統計量

データの信頼性を保つために、本論文には付録として要約統計量を添付した。その結果についてまとめておく。首都圏の国公立大学の学部生を対象とした質問紙調査を行ったところ、508件の有効回答を得た。その内、男性は268名（52.8%）、女性232名（45.7%）、その他1名、無回答7名で、平均年齢は19.9歳だった。協力を得られた549名の回答のうち、ほぼ無回答か、反転項目を含めた全ての質問で同じ回答をしているものを除いた結果である。サンプルの男女比は適当なバランスを得たが、平均年齢は大学生としてはやや若く、Availability Samplingの影響で学年について偏りが見られた。

学習成果については、GPAの回答率が33.1%と低かった。ただし分布は標準的なもので、少ないながらも数値の偏りは避けられた。GPAに学年による差は見られないが、男女別では女性の方が有意に高い（ $t(164) = 4.65, p < .01$ ）。GPAを補完するためにデータを集めた学習成果の自己評価についても同様で、女性の方が高い。さらに自己評価で尋ねた科目

の中では、外国語科目、一般教養科目、専門科目の中で、専門科目が他の科目より有意に評価が高い。学習成果は GPA の回答者数は少なかったものの、自己評価と GPA の相関が高く ($r=0.40, p<.01$)、自己評価によって学習成果を測ることの可能性が示された。

既存の尺度の結果について、既に検証されている通りの要約統計量が得られたため、本研究の分析に影響を与えるような新しい特異点は見られなかった。ENDCORE コミュニケーションスキル尺度では、ENDCORE の C のパートである自己統制の項目にのみ男女差が見られ、男性の方が高い平均点を持つという有意差が得られた。また、学年が上がるほど得点が高くなることも分かった ($t(497)=2.36, p<0.5$)。この ENDCORE と新しく追加した項目は内的整合性が高く、まとめて新しい直接的コミュニケーションの尺度とすることが妥当であると考えられる。同様にして、主体的メディアリテラシー尺度では男性の方が女性より高得点で、学年によって高くなる傾向にある。一方自己調整学習方略尺度は、女性の方が高得点であり、学年による有意な差はない。

自律的学習の7つの要素は、どの平均・分散・ヒストグラムを見ても天井効果・フロア効果は見られなかった。メディア選択の方略はやや尖ったヒストグラムを描く。また平均点を見ると、環境の用意の平均点が高く、コミュニケーション方略では低い。男女別ではモチベーション方略、メディア選択方略、批判的思考方略に男女差が見られ、このうちモチベーション方略のみ女性の方が高得点だった。要素間の相関は全て有意である。

RQ1：因子分析の結果

RQ1「自律的学習の要素はどのように分類されるのか」に答えるために、因子分析を行った。複数の要素を次元分解するために使われる、従来単に因子分析と呼ばれていた手法は、統計の理論と技術の発展に伴って、探索的因子分析 (Exploratory Factor Analysis : EFA) と呼ばれるようになった。加えて、新しく 確証的因子分析 (Confirmatory Factor Analysis : CFA) という、概念を構成する複数の要素を分類する手法が確立された。現在 EFA は主に CFA の前段階の分析として使われる。そのため今回の分析においても、まず EFA を行なって、その結果に従い、分類の精度を確かめる CFA を行なった。

EFA から CFA までを行うに当たって、まず初めに、自律的学習の要素が何種類に分けられるのかを確かめるため、EFA における因子の構造数を確認した。次に、分類する質問項目について、自律的学習という1つの概念を十分に説明しているものだけを残して、質問項目の選定を行った。そして、決まった構造数と項目数で出力できた分類について、因

子ごとの名前をつけた。その因子内のまとまりを検定によって確かめた後に、以上のEFAから得られた構造の検証を行うために、CFAを行なった。その結果、更に質問項目が精査された後に、自律的学習の6因子構造を確認することができた。

因子構造数 初めに、提案された7要素のように分類できるのかを確かめる最初の段階である、分類の数（因子構造数）の検討を行う。まず今回調査した自律的学習の要素に関する42項目の全てを対象にして、因子構造を仮定しない主因子法による因子分析を行なった。42項目について、反転項目は全て、他の質問と同じ方向になるよう得点を計算処理した上で投入した。付録の要約統計量の通り、高得点しか出ない天井効果や逆に低得点しか出ないフロア効果は見られていない。同様に要約統計量から、自律的学習の要素は基本的に学年による違いが無いことが分かっているため、サンプルの偏りに対する重みづけの操作は行わなかった。

これらの42項目による概念は、何要因で説明するのが適当なのかEFAにかけた結果、5から7因子の時に説明できる固有値が安定することが分かった。7因子に分かれると想定すると、全ての散らばり方のおよそ40%の説明が可能であることが分かる。従って、まず分類の数だけを考えると、本研究で提案したように自律的学習を7つの分類で説明することが適当であることが言える。そのため7因子であることを仮定して次の分析に進む。なお、全体の説明率が低いため、項目の選定においてやや多く減らすことになる。

なお、可能性のある5因子、6因子を仮定したその後の分析も行ったが、基準値以下の説明力の質問項目が増え続けたり、次元をまたがる質問項目が複数出たりしたため、十分に因子構造を解釈して特定することが出来なかった。また、スクリー法ではなく従来の固有値1を超える地点を基準に構造数を決めようとする、11因子で分析を進めることになる。この場合、細かく分かれて1項目の因子も見られたため、理論的な説明が難しいと判断した。この時の説明率は44%とやや向上するものの依然それほど高くない。

項目の選定 分類の数が検討できたので、次に全体の傾向を説明するのに役立っている質問項目の取捨選択を行う。ここでは7因子構造を仮定したEFAによって項目を選定した。EFAを進めるにあたって計算過程で必要となる回転は、全ての因子が自律的学習という1つの事象を説明するため、因子ごとの相関が想定されることから、斜交回転の中で最もよく使われるPromax回転を採用した。その結果、表3.1.に示した各質問項目の因子負荷量が示された。これを見ると、例えばF1に分類されている質問4は因子負荷量が少なく、

分類における貢献が少ない。全体の傾向を示すには必要のない項目であることが分かる。一般に、この負荷量の目安には0.4000以上、または0.3000以上と言う数値が使われるが、今回は十分に質問項目を用意して調査し、それに見合う回答者数を得たため、より厳しい0.4000以上という基準を採用した。

表 3.1. 7 因子構造全項目のパターン行列 (Promax 回転後の因子パターン、主因子法、負荷量 .40 以上太文字)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
38. 学習事項を問題解決に応用する	.85	.03	.01	.05	-.16	-.01	-.15
40. 学習事項の関連付けを自分で行う	.78	-.03	.11	-.13	-.12	.04	-.05
39. 学習事項を自身で分析する	.76	-.10	-.10	.00	.03	-.05	.09
42. 学習事項に関して自分で仮説設定をする	.57	-.07	.00	-.07	.21	-.07	.09
37. 学習事項についての質問や疑問を考える	.56	.16	.05	.13	-.22	.00	-.04
41. 学習事項を自分の言葉で説明する	.55	-.09	.10	-.08	.20	-.02	.13
4. 授業内学習の内部要因思考が高い	.25	-.03	-.02	-.17	-.08	.03	-.23
32. しなくてはならない勉強を計画的に行う	-.04	.90	.06	-.16	-.16	.00	.02
19. モチベーションを自分で高めようとする	-.10	.61	.00	.09	.02	.11	-.10
36. 気軽に学習ができる準備をする	.07	.56	.02	.06	.02	-.09	.08
31. 学習の習慣化ができている	.19	.56	-.13	.09	-.13	-.03	.16
35. 学習の行動サイクルを確立している	.08	.49	-.05	-.02	.24	-.10	.06
12. 大学の学習方法に慣れている	.03	.38	.16	.07	-.08	.01	.20
33. 学習の邪魔になるものが何か知っている	-.02	-.04	.62	-.08	.08	-.05	-.10
13. 他者依存と自己探求の調節をする	.03	-.02	.60	.23	.02	-.17	-.10
16. 嗜好性の高い学習メディアを選ぶ	-.01	.06	.55	.08	-.08	.09	.04
34. 気晴らしの方法を持っている	.03	.20	.50	-.13	-.06	.05	.01
14. 信頼性の高い学習メディアを選ぶ	.06	.01	.49	.01	.06	-.01	.20
29. 学習上の不調を自分で気づくことがある	.06	-.09	.36	.00	.17	.03	-.04
15. 場面に応じて簡便性の高いメディア選ぶ	-.05	-.24	.32	.12	-.14	-.07	.16
30. 学習上の自分の強みを具体的に知っている	.25	.01	.32	-.10	.17	-.05	.08
1. 他者から勉強のアドバイスをもらう	-.08	.01	-.01	.66	-.05	-.01	-.05
3. 学習したことを話す社会集団が複数ある	-.10	-.07	.06	.64	.03	-.01	.16
2. 学習事項の対人会話量が多い	.07	.00	.02	.48	.03	-.06	.10
5. イノベティブネスが高い	-.01	-.10	.01	.38	.04	.15	.28
6. オピニオンリーダーシップが高い	.14	.06	.02	.34	-.04	.03	.16
10. 学習のための SNS のつながりがある	.18	.00	.02	.33	.12	.01	-.29
11. 金銭的余裕がない (逆転項目)	-.01	-.02	.04	-.22	.12	.01	-.16
23. 満足方略を使用する	-.09	-.12	.03	-.02	.77	-.01	.01
25. 学習到達度の客観的評価を試みる	.09	.08	.15	-.08	.54	.01	.02

24. 関連方略（目的志向）を使用する	.11	.15	.01	.05	.44	.08	-.08
26. 学習計画の途中経過の客観的評価を試みる	-.19	.43	.09	-.09	.44	-.05	-.02
22. 自信方略を使用する	-.10	.31	.10	.01	.36	.05	.04
21. 関連方略（親しみ）を使用する	.17	.10	-.03	.22	.35	.06	-.19
27. 紙の学習記録をつける	-.13	.27	-.14	.14	.33	-.11	.11
20. 注意方略を使用する	.30	.14	-.04	-.02	.32	.13	-.03
28. 既習の授業を振り返る	.19	-.01	-.15	.05	.25	.03	.23
9. 学習用の論文のアクセシビリティが高い	-.04	.00	-.08	-.02	.05	.83	.12
7. 学習用の本のアクセシビリティが高い	-.01	-.02	.02	.01	-.02	.70	.11
8. 学習用のネット情報のアクセシビリティが高い	-.03	-.07	.36	.02	.01	.46	-.10
18. 伝統的メディアをより多く使用する	.25	-.01	-.08	.09	.03	.04	.46
17. 学術性の高い学習メディアを選ぶ	.05	.13	.02	.01	-.06	.18	.45

項目ごとの因子負荷量の値から、因子を十分に説明していない項目があることが分かったので、全項目の中から、因子負荷量の基準の値の1つである 0.400 を下回る項目を取り除くことにした。今回の調査では、多くの質問項目を用意してある分、0.400 という厳しい基準値を選んだため、表 3.2.で太字のない 15 項目が取り除かれて 27 項目が EFA の項目として残ることが分かった。項目数の選定にあたって、因子負荷量の低い項目を取り除いて、残された項目を改めて EFA にかけたとき、もし再計算された因子負荷量に基準以下の値が再び出てきたなら、項目選定を繰り返さなければならない。そこで、上記の通り 15 項目を取り除いてから再度 EFA を行った。その結果、この 27 項目から、全ての項目で因子負荷量の高い 7 因子構造を得ることができた。

表 3.3.に示すパターン行列が、上記の 27 項目による EFA の最終的な結果である。F1 から F7 のどの因子も、他の項目に跨がらない単構造で、0.400 以上の因子負荷を持つ項目で構成されていることが分かる。回転前の 7 因子での 27 項目の全分散の説明率は 44.7%であり、EFA として高い説明率が得られた。

表 3.3. EFA の結果（Promax 回転後の因子パターン、主因子法、負荷量.40 以上太文字）

	F1 ($\alpha=.87$)	F2 ($\alpha=.79$)	F3 ($\alpha=.69$)	F4 ($\alpha=.73$)	F5 ($\alpha=.63$)	F6 ($\alpha=.70$)	F7 ($\alpha=.59$)
40. 学習事項の関連付けを自分で行う	.79	-.01	.10	-.09	-.06	.05	-.11
38. 学習事項を問題解決に応用する	.76	-.02	.10	-.11	.03	-.01	.01
39. 学習事項を自身で分析する	.71	-.05	-.13	.05	.02	-.02	.05
42. 学習事項に関して自分で仮説設定をする	.57	-.06	-.11	.32	-.02	-.03	.02

37. 学習事項についての質問や疑問を考える	.53	.12	.09	-.18	.08	.01	.04
41. 学習事項を自分の言葉で説明する	.47	-.07	.03	.24	-.03	-.01	.12
32. しなくてはならない勉強を計画的に行う	-.05	.77	.06	-.04	-.11	-.02	.01
31. 学習の習慣化ができている	.11	.61	-.10	-.16	.08	-.03	.19
19. モチベーションを自分で高めようとする	-.11	.58	.11	.05	.08	.07	-.08
36. 気軽に学習ができる準備をする	.04	.56	.00	.05	.07	-.08	.10
35. 学習の行動サイクルを確立している	.08	.50	-.08	.25	.00	-.09	.03
13. 他者依存と自己探求の調節をする	-.04	-.11	.70	.03	.17	-.18	.10
16. 嗜好性の高い学習メディアを選ぶ	-.01	.06	.56	-.06	-.01	.13	.04
33. 学習の邪魔になるものが何か知っている	.08	.00	.50	.07	-.03	.04	-.27
14. 信頼性の高い学習メディアを選ぶ	-.04	-.06	.50	.09	-.08	-.04	.37
34. 気晴らしの方法を持っている	.12	.24	.43	-.03	-.11	.10	-.19
23. 満足方略を使用する	-.07	-.04	-.01	.68	.02	.04	-.03
25. 学習到達度の評価を試みる	.08	.04	.08	.61	-.02	.04	-.01
26. 学習計画の途中経過の評価を試みる	-.13	.37	.01	.49	-.02	-.04	-.08
24. 関連方略（目的志向）を使用する	.07	.11	.03	.42	.09	.07	.04
1. 他者から勉強のアドバイスをもらう	-.01	-.05	.00	-.01	.78	.04	-.11
3. 学習したことを話す社会集団が複数ある	-.04	.02	.01	.05	.55	.05	.03
2. 学習事項の対人会話量が多い	.11	.11	-.01	.00	.47	-.01	.00
9. 学習用の論文のアクセシビリティが高い	-.02	-.04	-.03	.08	.05	.77	.07
7. 学習用の本のアクセシビリティが高い	.02	-.05	.07	-.01	.03	.65	.10
18. 伝統的メディアをより多く使用する	.06	.03	-.08	-.04	-.04	.04	.71
17. 学術性の高い学習メディアを選ぶ	-.02	.16	-.03	-.03	-.06	.19	.43
因子間相関							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1	-	.52	.62	.24	.44	.12	.23
F2		-	.53	.32	.48	.36	.15
F3			-	.37	.46	.25	.11
F4				-	.10	.34	-.10
F5					-	.21	.17
F6						-	.18
F7							-

因子の命名 続いて、表 3.3. に示された結果に基づき、F1 から F7 の各因子に高い負荷量を示した項目の内容から、それぞれの因子を解釈して命名する。

第 1 因子の F1 は 6 項目で構成されており、全項目が自律的学習における批判的思考の要素から作成された項目である。よって、提案されていた批判的思考を適応するという行動を示すために「批判的思考方略」因子と命名した。以下、先行研究の章で動詞の形でまとめていた考え方に従いながら、各因子の手立ての行動を示すために命名に「方略」を用いる。

第2因子のF2は、自律的学習の7要素として先行研究で挙げた習慣化行動方略「勉強を計画的に行う」「学習サイクルの確立」等と、モチベーションマネジメントの方略「モチベーションを自分で高める」という項目が高い因子負荷量を示した。7要素の仮説のうち、2つの要素が1つの因子としてグループ化されたことになる。項目の具体的な内容について検討すると、計画を立てた学習について、習慣的に行いながら、自らのやる気を高める工夫をしているという内容が伺える。これらの項目に基づき2つの要素の先行研究を統合するならば、この因子は自らの学習行動を続けてゆくための方略であると言えるだろう。そこでこれを「行動維持方略」因子と名づけた。

第3因子のF3は、主にメディア選択の方略の項目から成っている。しかし、習慣と習慣化行動の項目として提案されていた、学習阻害要因の把握と気晴らしの項目も含まれている。より継続的に学習を行おうとする習慣と習慣化行動の要素の中でも、特に学習行動で行き詰まった際の切り替えに関する項目は、実際の学習者の意識においては行動維持よりもメディア選択の項目に近かったことが分かる。よって、メディア選択の要素に習慣化行動の要素を加えて、「メディア切替方略」因子と命名した。

第4因子のF4は、自身の観察の項目と、モチベーション管理の項目が選ばれている。自身を客観視することに加えて、モチベーション管理のうちARCSの満足方略と関連方略の使用がここに分類された。勉強して成長したことを自分で褒めるという、満足度を高めることでモチベーションを維持しようとする行動と、やらされているのではなく自分の選択で学んでいると捉えるという、自身との関連を高めることでモチベーションを維持しようとする行動は、どちらも自己の客観的評価との関連が強いことがわかった。モチベーションを目的とした行動ではあるものの、学習サイクルにおける目標設定と事後の省察という、SRL研究で見られる行動とも重なるため、この2つの項目がF4に分類されたのだと考えられる。よって、自身の学習全体を観察する要素に、客観性をさらに高めるような言葉を検討し、これを「自己モニター方略」因子と命名した。

第5因子のF5も全て、提案されていた積極的な対人交流という要素から作成された項目である。ただし、コミュニケーションの積極性の中でも、学習者自身のオピニオンリーダーシップやイノベティブネスを示す行動を直接尋ねた項目は因子負荷が低かったため除去されている。一方で、接触の回数や量に関係する研究成果から作成された項目は高い負荷量で選ばれている。よって、積極的な対人交流の要素は内容を絞って、対人コミュニケーションの方略の1つである「対人接触量方略」因子と命名した。

第6因子の F6 は、2項目で少ない。この後の因子の内的整合性検定に耐えない可能性があるが、命名をしておく。いずれも環境用意の要素から作られた項目であるが、直接社会資源に言及するような質問項目は除去されており、残された具体的なメディアに対するアクセシビリティが自律的学習を説明すると考えられた。更にこの2項目はどちらも自身の行動によって用意するというよりは、本やインターネット上の情報のメディアが身近にあること自体に依存する項目である。よってこれらの内容から「メディア環境設定方略」因子と命名した。

第7因子の F7 も、F6と同様2項目で少ない。その上この因子は、表3.3.の最下部に示されている各因子の相関表の通り、他の因子との相関係数がかなり低い。この因子ではメディア選択の中でも、特に印刷された紙媒体に見られる特徴に対して好意的・積極的態度を取っていることに起因する項目のみが、独立して第7因子を形成している。この因子については「伝統的メディア傾向」因子という命名を行った。

因子の内的整合性検定 次に、EFAによって得られた因子がそれぞれ十分にまとまっているのかを確かめるために、内的整合性検定を行う。27項目全体で自律的学習という1つの概念の説明をしているのかについて、Cronbachの α 係数を求めて検定すると、 $\alpha=.88$ というかなり高い内的整合性が確かめられた。取り除いた方が α の値が向上する項目は見られなかったため、全ての項目が全体として一定のまとまりを持っていると言える。

各因子についての内的整合性検定の結果は、第1因子 ($\alpha=.87$)、第2因子 ($\alpha=.79$)、第3因子 ($\alpha=.69$)、第4因子 ($\alpha=.73$)、第5因子 ($\alpha=.63$)、第6因子 ($\alpha=.70$) について十分なまとまりが確認された。特に第6因子は項目数が少ないにも関わらず高い内的整合性を示しており、2項目ながら自律的学習の1つの因子として寄与していることが分かった。一方、第7因子の検定で出力された値は $\alpha=.59$ であまり良い値ではなく、前項で述べた低い相関も併せて考えると、自律的学習の因子としてはやや弱いものであると言える。

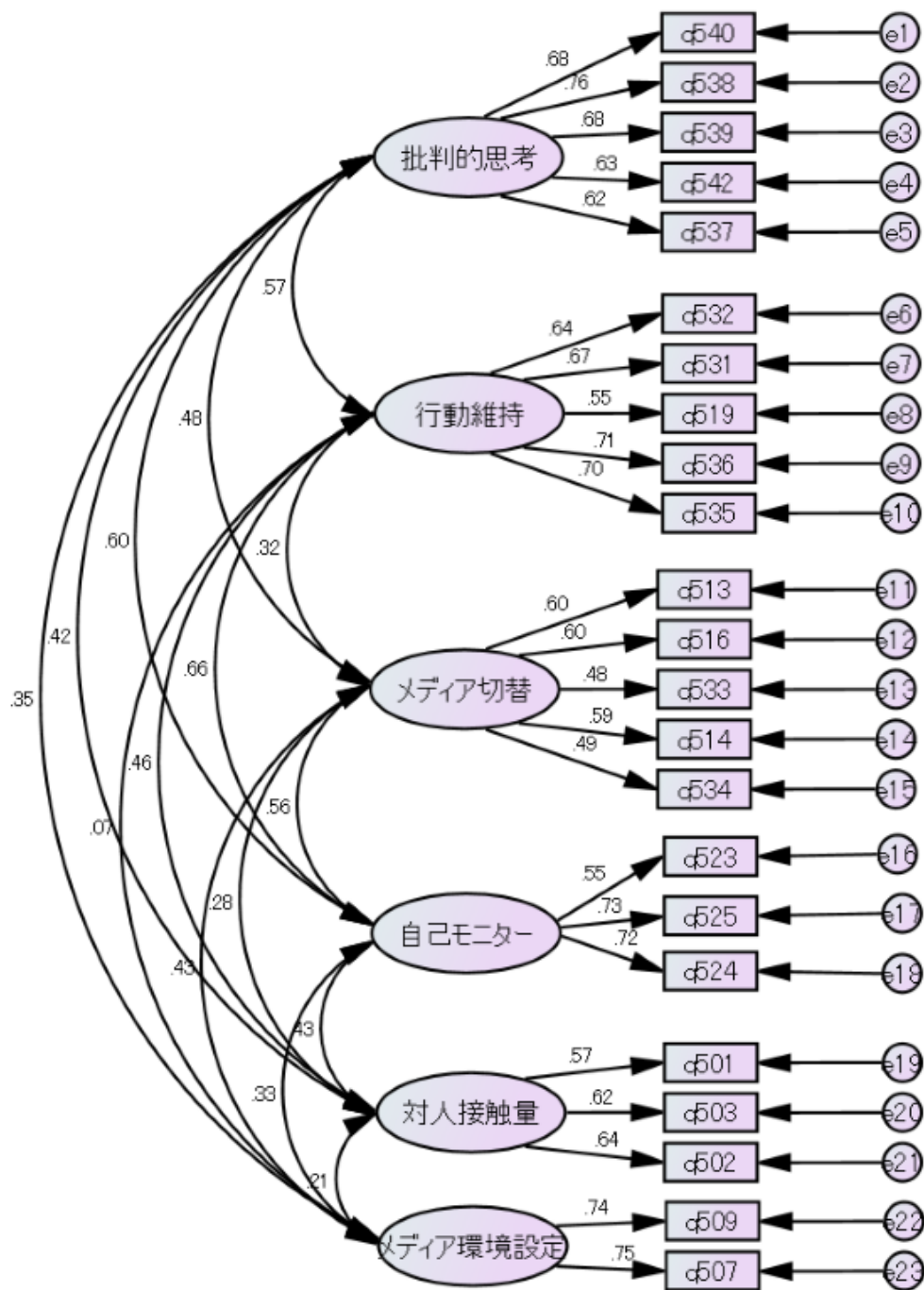
以上のことから、全ての因子が強いまとまりを持って自律的学習という1つの概念を形成しており、なおかつ第1因子から第6因子はそれぞれ1つの因子として十分にまとまっていることがわかった。

確証的因子分析 最後に、ここまでの EFA で得られた因子の構造を仮説モデルとして

確証的因子分析 CFA を行うことで、分類の整合性を確かめる。はじめに EFA で得られた 27 項目を 7 因子に分類して投入すると、推定値は全て有意であったが、標準的な適合度指標の 4 つ (Goodness of Fit Index, Root Mean Square Error of Approximation, Adjusted Goodness of Fit Index, Comparative Fit Index) のうち、先の GFI と RMSEA は十分な値だったが、修正適合度指標である AGFI と、比較適合度指標である CFI の値が 0.90 を超えておらず、理想的な適合度は得られなかった (GFI=.900, AGFI=.876, CFI=.889, RMSEA=.053)。前項で示唆された通り第 7 因子はやや弱いであったため、第 7 因子を取り除くと、適合度は改善されたものの十分ではなかった (GFI=.906, AGFI=.882, CFI=.895, RMSEA=.054)。AGFI と CFI は計算上 GFI よりも低くなるのが前提となるため、この 2 つの値の目安を 0.85 とする文献も見られたものの、本研究ではより一般的な 0.90 を目安として研究を進めたい。

そこで、各項目の標準化推定値と修正指数を参考にして、更なるモデルの修正を行なった。まずは推定値が低く、概念への貢献が低い 2 項目 (q541, q526) を除去した。これらの修正を行ったところ、図 3.2. に表した通り、6 因子による構造を変えずに高い適合度を得た (GFI=.923, AGFI=.902, CFI=.918, RMSEA=.049)。こうして、EFA で得られた因子の構造を CFA モデルにおいて確かめることができた。

以上の分析により、自律的学習の因子は、概ね先行研究による仮説通りに全 23 項目 6 因子の構造として分類されることが確かめられた。仮説の 7 要素のうち 2 つが 1 つにまとまったものの、どの要素も棄却されることはなく進み、自律的学習の要素に関する理論的分類が調査研究によって実証的に支持された。



GFI=.923, AGFI=.902, CFI=.918, RMSEA=.049

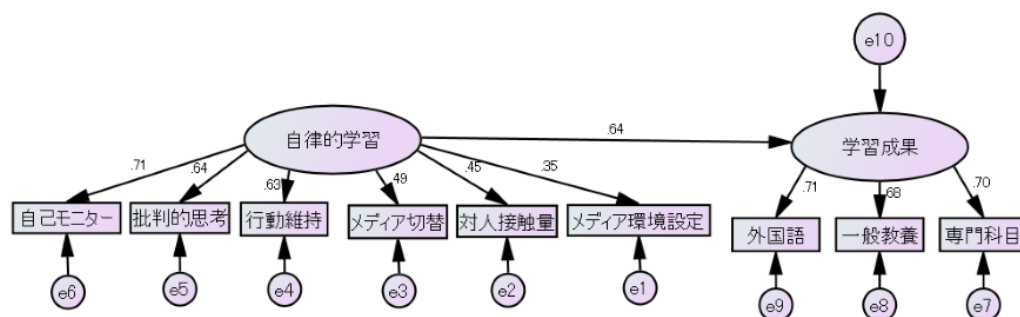
図 3.2. 確証的因子分析の最終モデル (数値は標準化推定値であり、全て 1%水準で有意)
 ※図中の各質問項目はモデルの単純化のため質問の番号 (3桁目に大問番号、1・2桁目に小問番号)のみで示してあり、例えば質問 1 の「他者から勉強のアドバイスをもらう」は「q501」として表されている。図中の四角は実際に観測された質問項目を示し、円はそれらによって示された因子を表す。

RQ2：共分散構造分析の結果

次に、自律的学習のプロセスを確かめる RQ2「分類された自律的学習の各要素は、学習成果とどのように関係するのか」に答えるために、共分散構造分析（SEM）を行なった。RQ1 から自律的学習が 6 因子で説明できることが確かめられたが、それぞれの因子がどれほど説明率を持つのかについては、因子同士の相関があるため測定できない。そこで RQ2 の分析では、6 因子で構成される自律的学習という概念がどのように学習成果に結びつくのかについて SEM による分析を行うことで、各因子の持つ影響の強さや自律的学習と学習成果との関係を明らかにする。以下では、まずモデルの構成概念を示し、採用する構造を検討する。そして選ばれた構造を基に、モデルの信頼性について述べてゆく。最後に外生変数である学習に限られない普段のメディア利用やコミュニケーション態度が今回注目したプロセスにどのように関係するのかを含めて、発展モデルの統計的結果を示す。

構成概念 今回は構成概念として、自律的学習と学習成果を置いた。自律的学習という概念は、RQ1 で示された通り、自己モニター方略、批判的思考方略、行動維持方略、メディア切り替え方略、対人接触量方略、そしてメディア環境設定方略の 6 因子によって様子を捉えることができる。今回は因子ごとの項目数が異なるため、それぞれの下位項目を足してから、その平均値を観測変数として標準化した。学習成果の概念は、学習科目ごとの自己評価を観測変数として、それらを統合して標準化した。構成概念同士を結ぶ矢印で示されるパスの他に、それぞれの構成概念によって変動する変数として、観測変数にもパスが引かれている。概念同士、または概念と変数がどれほどの強さで関係しているのかについては、偏相関係数およびパス係数の大きさを表す。

構造の選定 SEM では、RQ1 で用いた CFA を含めて、様々な構造の推定が可能である。今回は 2 つの構成概念の間に説明関係を仮定するので、「多重指標モデル」という構造を選択した。モデルの視認性の高さから「MIMIC モデル」も検討されたが、上記の 2 つの構成概念は 1 つにまとめるのがふさわしくないと判断した。実験的に MIMIC モデルによる分析を行って十分な適合度は得られたものの、本研究における学習プロセスの重要性から、学習成果と自律的学習を一体のものとして扱うモデルは選択しなかった。



GFI=.971, AGFI=.950, CFI=.960, RMSEA=.054

図 3.3. パス図と分析結果（推定値は標準化した値であり、全て 1%水準で有意）

SEM の信頼性検定 多重指標モデルで SEM を行った結果が図 3.3.である。構成概念の間の係数は.64 と高い値であり、今回調査した自律的学習が学習成果に影響を持つことが確認できた。自律的学習の全ての因子が正の有意な標準偏回帰係数を持ち、特に 0.4 を超えた批判的思考方略、行動維持方略、メディア切替方略、メタ認知方略、対人接触量方略は強い影響を持つことが分かった。そのうちメタ認知方略、批判的思考方略、行動維持方略は高い値を持つため、特に強い影響を持つと考えられる。図中で自律的学習の構成要素の右側 3 つに示されているコミュニケーションとメディアに関する因子は、上記の 3 つほど強い因子ではないが、どれも統計的に意味のある係数であることに変わりはなく、図 3.3.に表されている標準偏回帰係数は全て 1%水準で有意であった。モデルの適合度を示す RMSEA は十分に許容できる値であった。その他の 3 つの適合度はとても高く、基準である 0.90 を超えて、近年検討されている 0.95 以上という基準まで満たしている（GFI=.971, AGFI=.950, CFI=.960, RMSEA=.054）。

このモデルの構造と数値が性別や学年によって揺らぐのかを確かめるために、モデルの多母集団比較も行った。添付の要約統計量に示した通り、学習成果と一部の自律的学習の要素には男女差、学年差があることが分かっている。そこで、図 3.3.に示したモデルの多母集団比較を行い、属性による違いがあるのかを検証した。結果、男女差と学年差のどちらもモデルの構造と係数に有意な差を産まないことが確かめられた。特に学年差については、低学年の自律的学習と学習成果の関係の係数が 0.65 であるのに対して、高学年では

0.61 とわずかながら差が見られたため、学年が上がると自律的学習の学習成果に対する影響が弱まるのかと思われたが、学年によって係数が変わると仮定する配置不変モデルの適合度 (RMSEA=.035, AIC=156.278) よりも、学年で数値に変化はないと仮定する測定不変モデルの適合度 (RMSEA=.033, AIC=149.716) の方が高かったことから、測定不変モデルが支持され、学年による有意なモデルの差はないことが分かり、今回の SEM の結果が属性に関わらず安定して当てはまるものであることが明らかになった。

モデルの発展 RQ1 の CFA と異なり、今回の SEM では修正指数を使うまでもなく初期のモデルから高い適合度が示され、仮説モデルが支持された。かなり安定した関係性が見られたため、学習のプロセスを明らかにしようとする RQ2 の研究デザイン上の設定理由に鑑み、自律的学習に関係すると考えられる他の 2 つの尺度の観測変数もモデルに取り入れて発展モデルを検討した。投入する変数のうち、1 つは直接的コミュニケーションのスキルについて測定した ENDCORE 改良版尺度による観測変数である。もう 1 つはメディア全般に対する態度および技能であるメディアリテラシーの要素の 1 つの、主体的メディアリテラシー尺度によって測った観測変数である。これら 2 つは、それぞれ単独で自律的学習や学習成果とある程度の相関が見られる。時系列から考えて、仮説モデルを設定し、この 2 つの観測変数には、コミュニケーションの態度という共分散が想定されるため変数同士にもパスを引いた。

学習に限らない、普段の生活におけるコミュニケーションとメディアについての変数が、どちらも自律的学習に影響すると仮定した新しいモデルは、図 3.4. に示されている通り、パスの数が増えたにも関わらずはじめのモデルよりも高い適合度を示した (GFI=.947, AGFI=.912, CFI=.920, RMSEA=.070)。全ての推定値は 1%水準で有意であり、かつ自律的学習と学習成果の関係の強さを示す偏回帰係数は.73 に上がった。従って、今回の分析で得られたモデルを応用すると、コミュニケーションとメディアについての傾向が、自律的学習に正の影響を持ち、その上、直接はほぼ影響を与えない学習成果についても、自律的学習という概念を介して影響を持つということを実証的に説明することができる。ただし、有意な係数として出力されている以上、2 つの外生変数が負の係数を持っていることについては次章において考察が必要である。直接的コミュニケーションスキルについては、値が非常に低い が、主体的メディアリテラシーについては、統計的に傾向は読み取れないレベルの値ではあるものの、0.20 の負の推定値が算出されていることを言及しておく。

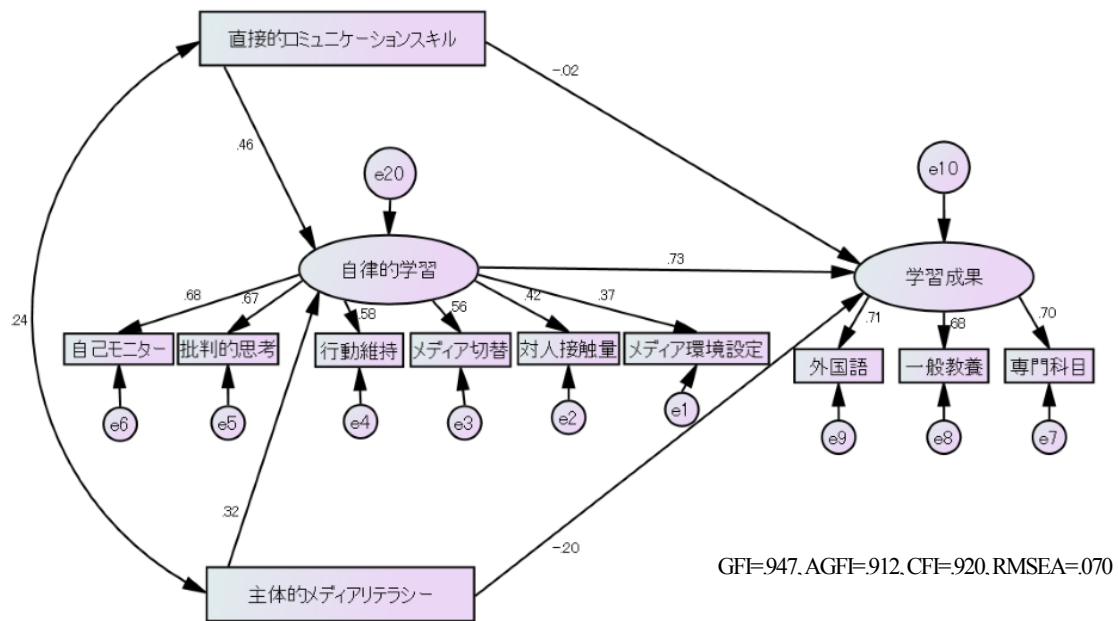


図 3.4. コミュニケーションの態度に関する変数を加えたパス図と分析結果（推定値は標準化した値であり、全て 1%水準で有意）

第4章 考 察

前章では、本研究の調査結果をリサーチクエスション（RQ）ごとに統計的に記述した。本章ではその結果に従い、調査から明らかになったことを解釈し、先行研究との関連について議論する。まず、要約統計量から述べられる本調査の特性と限界について論じる。

次に、RQ1 と RQ2 に分けて、分析結果から読み取れることを考察する。RQ1 については、提案された自律的学習の7要素の内、2つの要素が1つにまとまり、6要素として説明された理由を議論する。そして、6つの要素それぞれが自律的学習において持つ役割と、6つの要素の総合的な役割を考える。RQ2 については、6つの構成要素全てが有意に学習成果に結びつくことについて、その過程と理由を考察する。それぞれの要素の持つ影響力の違いや、性差など学習成果の外部要因についても、結果に基づいて議論する。

さらに、RQ2 で作成された外生変数を加えた応用モデルを踏まえながら、本研究の起点であるコミュニケーションのプロセスとしての考察を加えて、自律的学習が6つの要素を通じてどのような働きを持つのかについて、「手を伸ばす」、「手に入れる」、「続ける」という3つのフェーズによる説明を試みたい。統計的検証を経た自律的学習のモデルの展開の可能性を議論し、自律的学習とコミュニケーションの定義に立ち返りながら「コミュニケーションとしての学び」について現段階でのまとめを述べる。

要約統計量に基づく考察

回答者数 はじめに、要約統計量から考えられることをまとめておく。有効回答者数 508 人は統計を用いる一般的な調査としては十分な人数であり、男性約 53%女性約 46%というバランスも、考察するに値するサンプル収集ができたと言える。ただし、本調査では Availability Sampling の欠点である特定の傾向を持つ集団にしかアプローチできていない点に配慮する必要がある。調査が可能であった特定の大学による影響は否定できないが、学生の専攻分野のバリエーションや、国立私立の双方から回答を得ることができた点から、一般化するための最低限のサンプルの質は確保されたと考える。ただし、平均年齢が 19.9 歳と低いことから、低学年の傾向がやや強く出た可能性がある。学年差を検定するための最低数は十分に超えているため、学年別の検討は可能だったものの、今後の調査については Random Sampling による追調査が望ましいと考えられる。

自律的学習の要素の記述統計 調査結果によると、自律的学習の7要素に関する質問項目の得点は、どの項目においても正規分布に近い形で分布していた。よって成績と同じように、自律的学習行動には個人差が見られることが分かる。しかし学年や性別による統計的に有意な差は見られず、こうした要因によって規定される行動ではない考えられる。

各要素の平均点から考えると、比較的得点の高かったメディア環境の用意は広い範囲の学生がよく実行していることが分かる。これは、全員が設備の整った大学という学習環境へのアクセスが容易であることや、現在の流行から大学における学習環境支援が手厚いことから考えて、妥当な結果であると言えるだろう。ただし、環境に関する質問群の中では、学習用のネット情報のアクセシビリティの高さを問う質問 8「勉強のために必要な情報にインターネットを通じて十分にアクセス可能な環境にいる」については、大学図書館・メディア施設等でのインターネット利用に限らず、個人のデバイスを活用したインターネット利用と学習も想定される。よって、大学という施設だけでなく、現代の大学生には豊富な情報メディア資源が想定され、自律的学習のための準備が比較的しやすいことが考えられる。

このメディア環境設定に関する要素は、RQ2において議論するように、自律的学習を構成するだけでなく学習成果にも有意に関わるものである。そのため、この調査により明らかになった、大学生が豊かなメディア環境にあり、自律的学習の用意ができていることが多いという結果は、大学全体の学習成果への一定の提言を可能にする。学習の施設を提供する側からこのことを考えると、メディアアクセスに対する取り組みよりは、コミュニケーションの要素やメディア選択に関わる要素への支援の方が必要であることが伺える。すでに平均点の高い大学のメディアアクセスを向上させようとする施策については、優先度を考え直すべきであると言えるかもしれない。現在でもメディアに十分に手が届いていない学生が存在するが、彼らに対するメディアのアフォーダンスを向上させることよりは、学習者全般に必要とされる自律的学習の他の要素に対する援助を強めることが急務であることが考えられる。そして、求められる対人コミュニケーションの方略やメタ認知方略の援助により学習者の自律的学習の力を向上させることで、環境に対する方略への目線も育てることが望ましいだろう。

学習成果の記述統計 学習成果に関しては、GPA と学習の自己評価の間に高い正の相関 ($r=0.40, p<.01$) が見られたことについて言及したい。GPA は、個人情報の回答は任意

であり質問を飛ばしても良いという指示があったため、主な分析となる共分散構造分析に耐えるだけの人数の回答を得ることはできなかった。しかし、GPA の回答を補うために設定した科目別の学習の自己評価について、自分で自分に成績をつけるつもりで答えるように指示をしたところ、GPA との高い相関を得ることができた。これは、GPA をすでに答えている者のみが対象になるというバイアスはあるものの、GPA の分布が5段階評価の理論的中央値に最大回答数を得た、正規分布に近い回答の分布を参考にすると、GPA が高い回答者だけでなく低い回答者からも得られた信頼性のある相関であると言えるだろう。質問のキャリーオーバー効果により、既に回答した GPA にふさわしい自己評価を書いてしまった可能性もあるが、自己評価を学習成果の指標として使うための一つの根拠になるだろう。

自身の成績をつけるよう指示して得点化した学習の自己評価を、本研究で学習成果として扱うことには、もう1点の理由がある。第2章の方法の部分でも述べた通り、自律的学習の自己満足は深い関係にある。SDL (Self-Directed Learning) 研究においては、主な学習者として成人を想定していたため、自身が必要とする学習を自身が必要なだけ学ぶことが基本であった。これは、生涯学習の論説でも同様であり、学習の成果として自己実現および自分の生きる喜びを目指すことが、自律的学習の最終目標地点とされることが多い。本研究においても、自身で学習を方向づける上で最終的に目指される成果は、誰よりも自分自身が高く評価し満足できるものである必要があるだろう。よって、平均値や分布に特殊な傾向が見られない一般的な正規分布であり、客観的な成績の指標として用いられる GPA と相関が高く、かつ自律的学習において大きな意味を持つ自己評価を本研究の議論において学習成果として扱うことは妥当であると考ええる。

学習成果に関する性別および学年による違いも言及しておく。GPA と自己評価について、学年による統計的に有意な差は見られなかった。学年が上がったとしても、学習成果が上がるとは言い切れないようだ。ただし、この結果は、学年によって学習成果に成長がないということを即座に示すものではない。高学年になるほど学習内容が発展的になることを考えると、学習成果の評価が一定であることは、むしろ学年相応の成長をしていると考えられる。つまり1年次に成績の良い学生は、大学での学びを通して、2年次以降より発展的な学びにも対応できると考えられる。そしてこれは、自律的学習が学習成果に及ぼす効果を示し、自律的に学ぶ学生は常に良い成績を保つことが出来る可能性も示している。このことについての検証は、次々項の SEM による検討を必要とする。

また、GPA ($t(164) = 4.65, p < .01$) と学習の自己評価 ($t(496) = 3.14, p < .05$) の双方について、女性の方が有意に高い平均点が見られた。この理由を明らかにすることは本研究の趣旨ではないが、学習成果を変数として扱う際に、性差が見られることを踏まえて議論を進める必要がある。学習成果の性差の理由として想定されるのは、先行研究の章で指摘した通り、現在の学習の評価には社会文化的要請が深く関わっており、現在の学校の文化において望ましいとされる学習者像が成績に関係しているという点である。本研究においてこの理由を検討することは主目的ではないできないが、このように有意に男女差のある学習成果について、自律的学習がどのように関係するのか、そして自律的学習が学習成果に及ぼす効果に男女差があるのかどうかについては、RQ に対応する途上で議論する必要がある。

RQ1：自律的学習の要素の考察

RQ1 の「自律的学習の要素は、行動による 7 分類で説明できるか」について、探索的因子分析および確認的因子分析の結果、自律的学習の要素は、先行研究から提案されたモデルに従う、「批判的思考方略」「行動維持方略」「メディア切替方略」「メタ認知方略」「対人接触量方略」「環境設定方略」という 6 つの要素で説明できることが明らかになった。本項では、はじめに「学習行動を習慣化する」と「モチベーションを管理する」の 2 つの要素が「行動維持方略」にまとめられたことについて、その理由を議論する。次に、分類された自律的学習の 6 つの要素について、先行研究との関係からそれぞれの要素の持つ役割について考察する。また、因子分析で行った内的整合性検定の結果から、6 要素のまとめ方について確かめ、要素の総合的な働きについて論じる。

要素の集約に関する考察 ほとんどの自律的学習の要素が、先行研究から提案通りに残ったのに対し、「モチベーションを管理する」「学習行動を習慣化する」の 2 要素は、1 つに集約されて「行動継続方略」という因子になることが結果の章で示された。この 2 つの要素は、そもそも研究の初期においては 1 つであった、ルーティン化された自己の向上を促す仕組み（高林・佐々木, 2015）を、その具体的な内容や抽出元となった分野の異なった特徴から、2 つの要素に分けたものである。よって、因子分析においてこの 2 つがやはり 1 つのものであることが示されたことは、本研究で提案されたモデルとは異なるものの、妥当な結果であると言える。

モチベーションを管理することに関する項目は要素の集約にあたり、2つの要素に別れて分類された。本項で検討している学習行動の習慣化の要素の他にも、自己を観察する要素にもモチベーションのグループに属していた項目が含まれている。自分のことを褒めたり、自己の関与を意識する工夫をしたりというモチベーションの項目は、目的としてはモチベーションを高めようとして行われると考えられていたものの、実際の行動を考えると、学習のサイクルについて自分が客観的に評価を行うこととの関連が強かった。

このことから、今回用いた ARCS 理論の限界が伺える。自律的学習におけるモチベーション方略の参考に用いた ARCS 理論は、横断的研究に耐えるだけの具体的方略と理論的背景を持っているという強みがありつつも、複数の理論を A、R、C、S の4次元にまとめているため、特に行動社会学などを参考にして作られた項目などは他の要素に対する揺らぎが大きかった可能性がある。これは、決して ARCS の否定的な限界を示しているのではなく、モチベーションを上げるための行動としての領域をまとめている ARCS 理論が、副次的な効果としてモチベーションを上げるような行動までも含んでいるため、単にモチベーションを向上させるだけでなく他の影響も持っている可能性を示している。ARCS 理論を用いた学習の促進については、モチベーション以外の影響がある可能性を含めてその効果を検証した研究が期待される。

今回実際に自律的学習の行動継続方略因子を形成した項目は、しなくてはならない勉強を計画的に行う、勉強を習慣にしている、モチベーションを自分で高めようと試行する、気軽に学習できる準備をしている、学習サイクルを確立しているという内容のものであり、習慣化行動として提案されていた項目が多い。モチベーションを維持するための行動は、具体的な方略が多様であるが、自身のやる気を高めるための方法を持っていることは、習慣化および学習行動の維持に欠かせないことが伺える。それに対し習慣化のための行動は、学習者のモチベーションを保つための外因となって、学習行動の維持の役割を担っているとも考えられる。学習しようという気持ちが増すような準備をしながら、学習の計画を確認したり学習のサイクルを確立したりと、冷静な習慣化行動を忘れていない。自律的学習では、自己の情意面に働きかけながらも、同時に自己を客観的に観察することが必要であるということが、提案した2要素が集約された「行動継続方略因子」によって説明されていると言えるだろう。

以上の項目の検討を踏まえると、習慣化することも、モチベーションを高めることも、どちらも相互に関わりながら学習者の目に見える外側と目に見えない内側の環境を整える

ことにつながる事が分かる。そのため、2つの要素が1つの要素に集約されたことは、自律的学習の構造をよりわかりやすく説明することにつながったと言えるだろう。提案された要素通りではないが、2つの要素の特徴は残っている。よって2要素の集約は、軽微なモデルの修正であり、学習サイクルの維持に必要な側面を詳しく示していると考ええる。

分類された各要素の考察 先行研究から想定される7つの要素は、統計的手法を用いて6因子に分類された。提案されたモデルから大きく崩れることはなく、2要素が1つにまとめられた他は、提案されたものに近い因子によって自律的学習が説明されることが明らかになった。修正によって自律的学習の構造が確かめられたことは重要だが、この結果を導いた要素の一つ一つについて再度確認して議論しておく必要がある。本項では、自律的学習を構成することが確かめられた各要素について、その要素の働きを整理する。

因子分析の結果、最も強いまとまりを持ち、説明率の値が高いものが多かったのは、「批判的思考方略」についての因子であった。学習内容について、自らの判断によって内容整理や事例の応用をすることが、領域横断的な研究における自律的学習の要素の1つであることが確認された。「学習事項を自分の言葉で説明する」という項目は、EFAでは残ったものの、その後のCFAの過程で説明の貢献度の低さから削除された。その他の学習したことを応用したり、自分の中で分析・疑問の整理などをしたりすることは要素として残ったことから、学習内容の再生産までは出来なくても、学習内容について自分なりの整理を行うことが重要であることが伺える。自律的学習においては、受け取った学習内容をそのまま飲み込むのではなく、自ら解釈してゆくことが必要であり、かつ、それが1つの大きな要素となると言えるだろう。この因子は主に教育学分野における研究を参考に作られたものであったが、こうして働きが実際に明らかになると、言語教育におけるGL研究で述べられていた特徴の1つである学習の組織化(Rubin, 1975)とも親和性が高く、学習内容に対してネガティブな反応を「批判的」に行うことが自律的学習の要素なのではなく、分析的に自ら学習内容を取り込んでいくことが自律的学習において欠かせない行動であることが考えられるだろう。

次に因子分析の段階で説明率の高い項目の多かったのが、「行動維持方略」である。これは、モチベーション管理と習慣化行動の要素が集約されて1因子となったものであり、前項で詳しく説明した。この行動維持方略は学習を自分で続けてゆくことが必要であるこ

とを示すと同時に、そのためには。自身の情意と認知に働きかけながら、学ぶということが日常的な行動になるように方略を活用することが自律的学習のプロセスにおいては重要な要素になると考えられる。

次の要素は、「メディア切替方略」である。自律的学習のためには、場面に応じたメディアの切替が不可欠である。はじめは習慣化行動の項目として提案されていた、学習阻害要因や、気晴らしに関する項目もこの要素に含まれていることから、自律的学習者が選択し、切り替えるメディアは学習メディアのみに限られず、自身の学びをコントロールし続けるために必要な周囲のメディア全てを対象とする。先行研究 (Takabayashi, 2017b) では、インタビューから自律的学習者が常に同じ選択基準でメディアを選ぶのではなく、時間制限や課題内容への関心によってメディアの選び方が変わることが示されていた。本調査において、その質的調査から分かっていたことが量的観点からも支持され、かつそれが自律的学習の要素の一つになることが明らかになった。これまでの研究において、特定のメディアが自律的学習を促進しうる (Cho & Cho, 2013; Pata, 2009) ことは示されているが、特定の教育法の実践研究が中心であるため、メディアの切替はこれまでそれほど重視されてこなかった。しかし、自律的学習におけるメディアの利用は、学習全体のプロセスから考えると、1つのメディアの利用だけが自律的学習を構成するのではなく、適切なメディアを切り替えて使い続けることが重要であることが分かった。

メディアの切替に関しては、説明率および内的整合性の低さのために検証的因子分析の途中で取り除かれた、伝統的メディアへの耐性という7つ目の要素についても言及しておきたい。これは、切り替えという要素があることを前提に考えると、伝統的メディアが特別に自律的学習に貢献するというよりは、メディアの選択肢の幅が多いことに関連していたのではないだろうか。この要素が取り除かれたことから分かるように、伝統的メディアの使用は必ずしも自律的学習の要素となるわけではないが、メディアを切り替える際の補助として働くことが考えられる。伝統的なメディアの使用が可能であることは、メディアの選択肢を増やすことにつながるため、間接的に自律的学習の要素に関わる可能性がある。また、メディアの切替についてはメディアに関する先行研究で挙げた後藤が、関連の研究 (後藤, 2012) において指摘する、メディアの特徴の理解の重要性にも関連するだろう。自律的学習においては、メディアを単純に選択するのではなく、特徴を踏まえて適切に着替えることが必要であることが明らかになったと言える。

次に要素として分類されたのが、「自己モニター方略」の項目である。自分を観察して学習サイクルを俯瞰的に見ようとするこの要素には、要素の集約についての前節でも述べた通り、ARCS モデルの満足感を高める項目や、自身との関係を意識した目的設定をする項目も含まれている。自律的学習においては、目的を設定し、客観的評価を行い、そして最後に自分を褒めるというサイクルを確立させる必要がある。これは、自身の学習を外側から見ようとする視点によって成り立つものであり、自律的学習にはそうした一段階上から見るようなメタ視点が求められることを示している。このような要素は教育心理学において盛んに研究されているが (Zimmerman and Schunk, 2011)、モチベーション維持のための方略とされていた項目が同時に分類されたことで、こうしたスキルが必ずしも学習者の冷静な客観的視点から行われるのではなく、時に感情を喚起するような、自身と不可分なところから他者としての自分を確認することが自律的学習において実際に行われていることであることが考えられる。これは、個人内コミュニケーションもまた動的プロセスであるという 1 章の議論とも深く関わっており、自らを俯瞰するという行為が自律的学習のプロセス中に自然に発生しうる可能性を示唆するかもしれない。これまで習得が難しいとされていた内的スキルの働きが、他の要素と相互に働きうるということが具体例を伴って明らかになったことは、本研究の一定の意義になると考える。

次に、自律的学習の 5 番目の要素として、学びに関する「対人接触量」を増やすという方略について述べる。この要素については、元々提案されたモデルにおいてはコミュニケーション方略とされていた。しかし、SNS などのニューメディアを用いたコミュニケーションに関する項目は、自律的学習の傾向という全体のまとまりにはあまり貢献が見られず、取り除かれることになった。結果として残ったのは、学びに関連した内容でより多く対人接触を持つことについての項目であった。学習内容について人と話すほど、自律的学習が促進されると考えられる。この要素において、人とのやりとりが直接会うものなのか、ニューメディアなどのツールを介しているものなのかは問われない。必要なのは、自分以外の他者と学習についてのやりとりが行われることである。具体的な項目を見ると、勉強のアドバイスは、メタ認知の要素と重なるようにも思えるが、他の項目と合わせてみると、単純に学習についての会話を多く持つことが共通している。アドバイスに限らない、学びに関する他者との対話が自律的学習を構成しているということが示された。これまで主流だった他者から独立して行われるものとしての自律的学習の考え方に従うと、説明の難し

い要素になってしまう。しかし、先行研究の言語教育の分野で紹介した Little (1995) などの、対話としての学び (Learning as Dialogue) という考え方からならば、要素として十分な説明が可能だろう。つまり、自身の中だけで学びを成立させるのではなく、対話を経ることで学びへの姿勢や理解を向上させることが必要だと考えられる。Little が中心的な課題としていたのは教師の自律であり、教える側が自らの力で課題を解決してゆく姿勢を保ち、関係性の構築を行うと、学生の自律にも影響するということであったが、大学生の自律的学習を広く捉えた本研究の調査結果に基づくと、教員に限らず他者との学びに関する対話を持つことが自律的学習を支える要素になっていることがわかる。

最後の要素として、特にメディアに対するアクセスを整える「メディア環境設定方略」が挙げられた。これは、学習のためのメディアである本や論文へのアクセスが十分に用意できていることが、自律的学習を構成する要素の1つになっていることを示す。先の要約統計量の考察の節で触れたとおり、インターネットなどの情報メディアへのアクセスはどの学生にとっても比較的容易だが、この要素で課題となる論文や本に手が届くかどうかは必ずしも全ての学生にとって容易とは言えないようだ。調査対象の大学の環境に大きな差はなく、また大学別で点数が低いということもなかった。このことから、図書館などのメディア資源が用意され、アクセスが可能であるはずにもかかわらず、自身では学習メディアを用意できていないと感じる者と、同じ環境にあって、学習メディアがきちんと手の届くところに用意できていると感じる者がいることが分かる。よって、学習のためのメディアのアクセスを自身で確保しておくことが、自律的学習に必要な要素である。これは、先行研究のメディア情報リテラシーのアクセスという面の重要性を示している。アクセシビリティには本を購入する費用の問題も関係することから、先行研究で指摘された社会的階層の問題も関係している要素ではあるが、その問題以上に、同じ環境でもメディアを活用できていない学生がいることについて考慮すべきだろう。自律的学習を実現させるためには、身の回りの環境をよく観察し、積極的に利用できるようにメディアに関するリテラシーを発揮する必要があると考えられる。

6要素のまとまりの考察 前項の通り、自律的学習における6つの要素の働きが明らかになった。これらの別々の要素が、1つの概念を共通して持つことに言及したい。

クロンバックの α 検定を用いた内的整合性検定により、6つの因子がそれぞれ十分にまとまっていることと、全体でも十分なまとまりが見られることが分かった。まず、各因子の α 係数は高く、批判的思考方略 ($\alpha=.87$)、行動維持方略 ($\alpha=.79$)、メディア切替方略 ($\alpha=.69$)、メタ認知方略 ($\alpha=.73$)、対人接触量方略 ($\alpha=.63$)、メディア環境設定方略 ($\alpha=.70$) の全てが、良いとされる最低限の基準 0.60 以上という値においてはあが、十分にまとまりを持つ因子であることが分かった。先行研究を参考にしているものの、まだ尺度として確立されていない項目であるにも関わらず、1つ1つの要素が独自の因子として分類されたことは、本研究で提案されていたモデルの確かさを支持していると考える。次に、項目全体の α 係数は0.88と非常に高い値であった。因子分析としては比較的多い因子数が多かった本調査だが、それぞれの因子が説明する特徴が全てまとまって、1つの概念を説明していることが分かる。各因子の間に重なりがあるのは、因子間の相関を前提とする Promax 回転を行なったことから確認済みであるが、別々にまとまりが示されている通り、それぞれの行動には違いがある。それにも関わらず全体でもまとまって概念を説明していると言える結果から、本研究における自律的学習の概念が十分に確立された概念であることが分かる。

では、これらに共通する概念とは何か。自律的学習の要素である6つに対して共通しているのは、次の学習行動のためのステップを確実に築いていこうとしている、という点であると考えられる。どの行動も、要素としての目的を持っているが、それぞれの目的を達成すると次の学びの習得が容易になるという点で共通している。6つの要素は、当然自律的学習という1つの共通概念を持つが、それだけでなく、次段階の学習行動を導くという点でまとまりを持っていると考えられる。このことは、特に自律的学習をコミュニケーションという動的なプロセスの1つとして考えている本論文では特に重要である。この要素に跨る特徴を、自律的学習の構成を明らかにする説明に加え、より詳しい自律的学習の構造モデルを作成するために、まずは調査から明らかになった要素同士の関係と学習成果に結びつくまでのプロセスについて考察したい。

RQ2：自律的学習の構造モデルの考察

RQ1より、6つの自律的学習の要素とその働きが確かめられた。次に、RQ2の「分類された自律的学習の各要素は、どのように学習成果に影響を持つのか」について、共分散構造分析 (SEM: Structural Equation Modeling) を行なったところ、学習成果は、RQ1で分類さ

れた6つの要素全てが有意に構成する自律的学習によって説明されることが明らかになった。本節では、自律的学習の各要素の影響を調べるために、6つの要素から構成される自律的学習がどのように学習成果に関係するかを調べた結果について考察する。

自律的学習の要素の関係 自律的学習を構成する6つの要素について、全てが有意な係数を持って自律的学習を構成することが分かった（図 3.3.参照）。これにより、自律的学習の領域横断的な要素が具体的な行動として明らかになっただけでなく、特に本研究が要素の分類の段階で注目した対人関係やメディア利用に関する要素の重要性も証明することが出来た。自律的学習は、独立した学習として扱われることが多く、他者との関係についての注目が薄かったが、横断的調査によって他者と関わるプロセス全てが要素に含まれることが確かめられたと言えるだろう。

ただし、新しく注目した要素については、認知に関わる批判的思考方略やメタ認知方略ほど高い係数を持たない。このことから、学習成果に結びつけようとする自律的学習において、「メディア環境設定」「メディア切替」そして「対人接触量」の方略は、少なくとも成績という形で学習成果を求める場合には、他の要素ほど強い影響力を持つ訳ではないようであることが分かる。学習者の能力として目に見えやすい、学習内容理解に関わる能力が注目されてきたのも、この影響の強さの違いから説明できるだろう。よって、自律的学習の6要素は、全てが有意に学習成果に結びつくが、その影響力は認知的スキルが特に高くなっており、補佐的な要素のグループと分かれている可能性があると考えられる。

性別・学年別の検討 多母集団比較の結果、6つの要素で説明される自律的学習が学習成果に結びつくことについて、性別や学年別の違いは見られなかった。これは、どの学年・性別においても、自律的学習ができると学習成果が伸びることを表している。

要約統計量において、学習成果には男女差が見られており、現代の学校社会において高い成績を修めるためには性別による格差があることが考察されていた。しかしこの差を作り出すのは、少なくとも自律的学習の要素の違いではない。性別が異なっても、自律的学習が学習成果に結びつくことに変わりはない。そのため、学習成果の違いが先天的な能力差であろうと、社会的影響による違いから来るものでであろうと、自律的学習が獲得できればその差を乗り越えることができる可能性がある。自律的学習の要素には、社会階級の影

響も垣間見られたが、自律的学習は必ずしも階級の再生産を意味せず、むしろ抑圧などに対して解決策を示す可能性があると考えられる。

外生変数の再検討 応用モデルの結果（図 3.4参照）より、普段の生活におけるコミュニケーションに関する態度が自律的学習に影響を及ぼし、学習成果を間接的に向上させることが分かった。これは、学習に直接関わらない変数が学習成果に影響を及ぼすことを示した点で、今後の研究に大きく影響を及ぼす結果だと考えられる。

すでに自律的学習の各要素について、その働きをコミュニケーションのプロセスで説明した。その説明との親和性からもわかるとおり、先行研究の最初の節で論じたコミュニケーションとしての学びは自律的学習にとって無視することのできない概念である。全ての要素において、何らかのコミュニケーションの側面が見られる以上、学習に関係のない部分でも起きているコミュニケーション全般についての力が自律的学習に関係していると考えるのは理に適っていると言えよう。周りの人間との交流、特に情報提供や相互作用の活かし方が分かっているならば、コミュニケーションの一形態である学習も難しくない。ここで言う学習は、自律的学習を内包しているものと捉えて差し支えないだろう。

ENDCORE コミュニケーションスキル尺度で測定した直接的コミュニケーション能力が自律的学習に影響を持つのは、コミュニケーション能力が、自律的学習の6つの要素全てに見られるコミュニケーションとしての学びがスムーズに進むように助けるからだろう。直接的コミュニケーションが得意であれば、対人接触量を増やすことはストレスなくスムーズに行うことができるだろう。そしてメディアの切替や準備についても、レパートリーが増えることになる。メタ認知や批判的思考は、ENDCORE の EN, D に示される記号化の力に深く関係があることは、既に各要素の考察で述べている。行動維持に関しては接点を見つけるのがやや困難であるが、特にモチベーションを高めておくためには、他者との関係性は重要なかもしれない。

一方、主体的メディアリテラシーが自律的学習に関わるのは、本人の持つ自律性や主体性の一般的傾向による影響が否定できない。メディアに対して積極的に自分から情報を集め、対応して行こうとする姿勢は、背景に Deci and Ryan (2008) の指摘する、人は自己決定を好む傾向があるという点が関係している可能性がある。このことを踏まえた上でなお、主体的メディアリテラシーが自律的学習に影響を持つのは、メディアに対する主体性が、より良いメディア選択に繋がっていると考えられるからである。これはマスメディアに限

らず、例えば対人接触量の要素においては人がメディアになりうることや、その相手を場面に応じて自分で積極的に選ぶことに関係するため、全体への影響もあったのだろう。さらに、この変数が図中では学習成果に対して負の係数を持つ可能性があることを踏まえると、単に様々なメディア接触を主体的に行うだけでは学習成果に好影響をもたらすとは言えず、自律的学習のプロセスにおいて、他の要素につながる学習に関わるメディア選択や切り替えが必要になると考えられる。

合わせて記したいのは、要約統計量の考察の節で示した、コミュニケーションの能力の成長である。対人コミュニケーションスキルと主体的メディアリテラシーの双方について、高学年ほど高い得点を得ることが分かっている。コミュニケーションのスキルなどが学習成果に関わるということは、一部の学習者にとっては、自分にとって難しいことが学習成果に関わってしまうという点で、喜ばしくない結果かもしれない。しかし、大学教育においてコミュニケーションの能力が上がって行くことが示唆されていることを考えれば、この結果は必ずしも悲観的に捉えられるべきものではない。コミュニケーションについての能力が低くても、大学教育を通して成長が期待されるからである。

コミュニケーションとしての学びの考察

今回の調査の結果から考察することによって、学習がコミュニケーションであるという議論を進めることができる。自律的学習に影響を与える外部の変数として、普段の生活上のコミュニケーション能力を置き、その影響を述べることができた。これらのことと、1章の先行研究でまとめた、現代まで受け継がれてきた教育をコミュニケーションとして捉える考え方を合わせると、自律的学習のプロセスはコミュニケーションそのものであるとする考え方が可能であるだろう。今までできなかったことが、他との出会いによって出来るようになるという社会構成主義の学習観について先行研究の章でまとめたが、このような学習のプロセスを踏まえて分析結果を見ると、全ての要素は有意に学習成果につながるだけでなく、コミュニケーションとしての学びを確認できることが分かった。自律的学習という、学習者の独立した学びを想定するような、他者とのつながりが軽視されかねない学びにおける学びのプロセスとしての捉え方は、これまで領域横断的な視点による調査・検証による証明のされていなかった「コミュニケーションとしての学び」という理論を補強するため、今後の研究に貢献したと考えられる。

そして、コミュニケーションとしての学びは、ゴールとしてより高い学習成果に結びつくことが示された。プロセスとしてのコミュニケーションは、絶え間ない川の流れに喩えられることがある。自律的学習も同様であり、1つの学習成果によって完遂されるものではなく、その後も続いてゆく動的過程である。このダイナミックなプロセスを、一定の範囲で切り取って論じるモデル化にはこうした限界がある。しかし、これまでコミュニケーションの研究が、限られた場面における効果やその流れ、仕組みについて研究してきたことから少しずつコミュニケーションについての理解が深まるのと同様に、限界があっても特定の学習成果に結びつく自律的学習のプロセスを切り出し、分析することができたのは有意義なことだと考える。対話や他者との関わりが、学びの質を向上させることに鑑み、コミュニケーションとしての学びが今後一層注目され、更なる研究が続くことが期待される。

自律的学習とコミュニケーションの定義への立ち返り 研究全体を通してモデルの評価を考えると、はじめに行った自律的学習の定義およびコミュニケーションの定義について立ち返ると、さらなる議論の可能性が検討できる。RQ2の中で、直接学習成果に強い影響を持つ要素と、やや弱い要素にグループが分かれる可能性を指摘したが、これらのグループを、学習というコミュニケーションにおける「メディア・他者によるメッセージに手を伸ばす」と「メッセージを読み解いて自己に取り込む」という2つに分けて考えてみたい。さらに、RQ1の中で指摘した、6要素全てに共通するものをしてみたい。

自律の定義に戻り再度理論を見直すと、このアプローチと取り込みのプロセスが実はすでに議論されていることが分かる。取り込みの意味について考察するとき、1章の定義の項で触れた Kant (2006) が『啓蒙とは何か』において自律について語っていることが参考になる。ここでは、実践理性批判などの著作に先行して、自律についての彼の考えが示されている。彼によれば、意志によって思考を進めるために、自分で考えるだけでなく、他者と関わったり、他者の視点に立ったりすることが必要である。自律的学習の意味を、背景に立ち返りながら構成要素に従って再度検討すると、影響力の異なる構成要素の2グループが示すように、自律的学習は他者との接触と、自らの思考というプロセスによって成り立っていることが考えられる。

この時、読み解きという自らの内で思考するプロセスは、コミュニケーションの流れにおいて自然に取り込まれるだろう。この思考の段階を他者との接触と連続しておこる記号

の解読と捉えることが可能である。コミュニケーションの定義の時に紹介した通り、意味が伝わる過程においては、送信者の意図とは異なる意味を読み解くこともあることを踏まえると、自律的学習の構成要素を連続させて、コミュニケーションのプロセスとして考えることができるのではないだろうか。

自律的学習の一般モデルの試み 実際に学習成果に有意に影響を持つことが確かめられた6つの自律的学習の構成要素と、その構成要素からなる2段階の流れを踏まえると、今回の分析で明らかになった大学生の学習成果に限ったモデルから発展させて、新しい自律的学習の一般モデルを提案することが可能になる。図4.1は、提案されうる一般モデルの一例である。自律的学習を、流れを持った1つのサイクルとしてモデル化することが出来る。

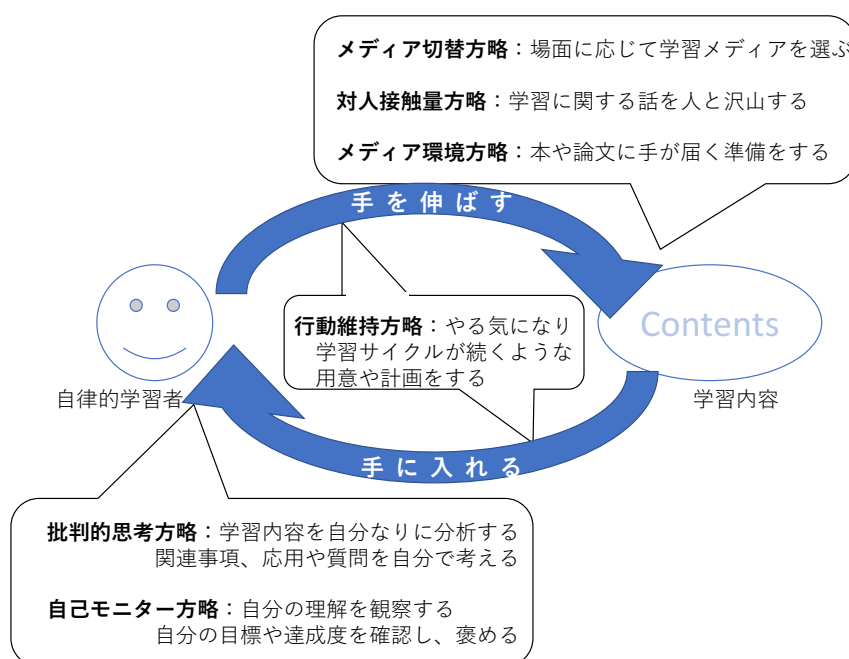


図 4.1. 自律的学習の一般モデル案

個々の要素が明らかになった上で、全体像をもう一度確かめてみると、自律的学習の各要素は、図4.1に示されたように、学習者が他者および他者のメッセージを運ぶメディア

に自分から関わりながら、意味の解釈を進めるというプロセスのなかに落とし込むことが可能だ。より強い影響を持つ、認知的スキルである2つの方略は、学習内容を手に入れる、解読の段階を示す。これと連続する積極的に他者やメディアへとアプローチする段階では、メディアおよび対人関係についての方略により、多数のメッセージへの接触可能性が開かれていく。そして、RQ1のはじめに考察した、2つの仮定された要素が統合された、学習者の内面と外面の両方に影響を持つ行動継続方略は、この2段階のプロセスが連続していくための手助けとなる。これはまだ提案段階であり、調査を含めた検証が必要であるが、こうしたひと繋がりとの伝達のプロセスとして自律的学習を示すことができる可能性を導く点で、本研究は意義があると考えられる。

図中に示した各段階（フェーズ）を、より細かくみてみたい。例えば、メディアを切り替え、多くの対人接触を行い、より良いメディア環境を築いていく様子は、実際には図4.2のような、より多くのメディアに対して手を伸ばすことを必要とすることが分かる。そして、各メディアを通じたフィードバックに応じて、これらの行動のグループは「手を伸ばす」フェーズとすることが出来るのではないだろうか。

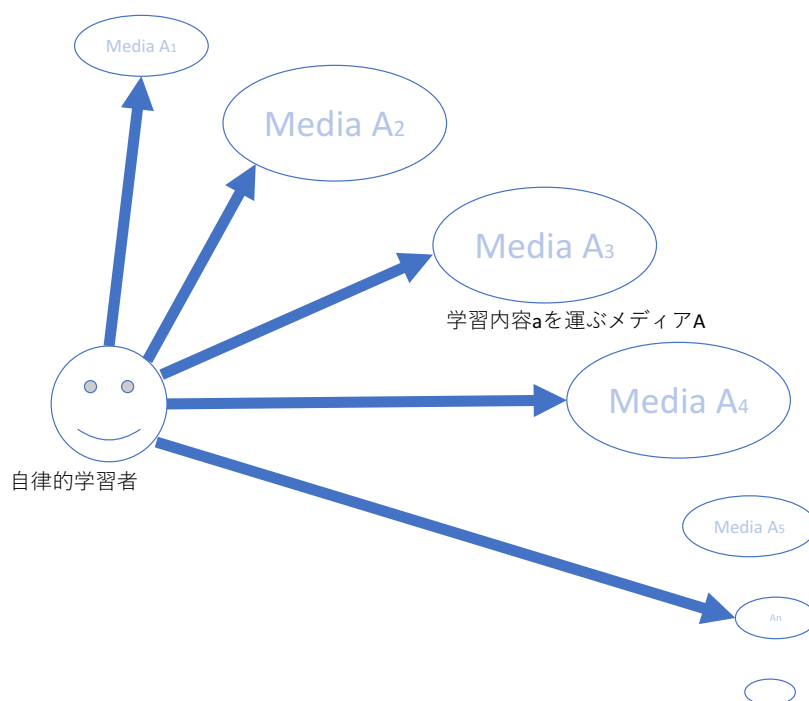


図4.2 「手を伸ばす」フェーズにおける自律的学習のイメージ

一方で、これまで重視されてきた認知のスキルは、図 4.3 に示したような、ひとつひとつのメディアを通じて積極的に解釈をしていくと言うフェーズにあるものだと考えられる。学習内容を自分なりに整理しながら、分析し、自身の理解を客観的に判断してコントロールしていく段階である。この時、メッセージをよく見てみると、メディアから送られてくるメッセージよりも、より質を向上させたものを自身の中に取り込んでいることが想定される。時には情報送信者が意図していないことまでを含めながら、自らの学びを深めていくことが自律的学習では行われていると考える。モデルに示される矢印はメディアから学習者に向かっているが、実は学習者の内部においてその矢印が進み続ける可能性が高い。こうした自身の中にメッセージを積極的に取り込もうとする段階は、「手に入れる」フェーズとすることが可能ではないだろうか。

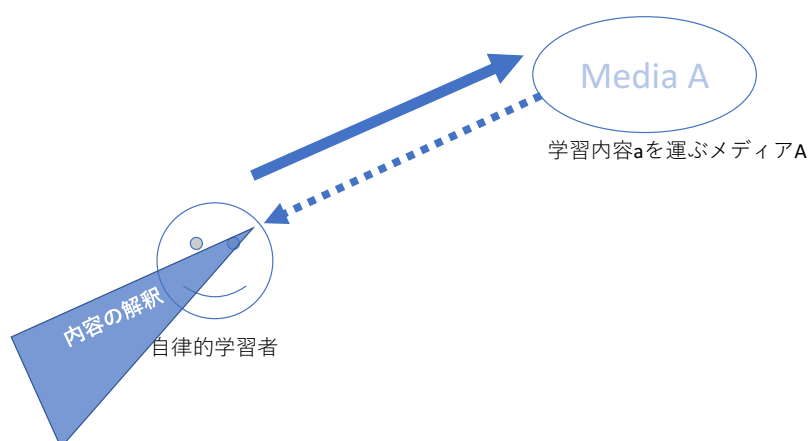


図 4.3 「手に入れる」フェーズにおける自律的学習のイメージ

これらの2つのフェーズが続いていくためには、行動継続方略は不可欠である。これは、他のフェーズと同様に名付けるならば「続ける」のフェーズとも言えるだろう。はじめの図 4.1 で示される、絶え間ない自律的学習のプロセスは、実際には「手を伸ばす」と「手に入れる」の双方の段階を後押しする「続ける」フェーズの行動および方略が途中に入る。自身のモチベーションを管理し、学習計画を調整していくことにより、学びをより深くしながら自律的学習のプロセスを続けることが出来るのではないかと考えられる。

以上に示したモデルは、1つの案に過ぎないものの、本論文における調査結果と先行研究を反映したものであり、「コミュニケーションとしての学び」という視点から自律的学習の要素を領域横断的にまとめた点で、研究上の意義を持つと言えるだろう。

図4.1は、1章の最後に提案されていた自律的学習のモデルをより発展させたものであり、コミュニケーションの双方向性や、メディアとコンテンツの区別など、言及する余地を残しつつも「コミュニケーションとしての学び」という面で自律的学習を説明するのに最もふさわしいモデルであると考えている。

終 章

本章では、この研究の全体をまとめ、本研究の意義を整理する。本研究では、多領域に渡る自律的学習に関する研究を整理し、7つの要素を抽出して、これを説明するモデル化の提案を行った。大学生に対する質問紙調査の結果、自律的学習の要素は、ほぼ提案された要素の形を残して、6つの因子に集約された。また、コミュニケーションの要素を含む6つの因子は、全てが自律的学習の構成要素として学習成果に影響を与えることが確かめられた。この結果から、他者から独立して行われると思われがちである自律的学習が、実は他者と関わるコミュニケーションのプロセスとして説明できる可能性が見出された。

最後に、本研究におけるコミュニケーションとしての学びについての議論について述べる。近い将来、オンライン授業などの発展により、実際の教室に人々が集まる場面はほとんど無くなるかもしれない。しかし、学びがコミュニケーションの一形態である以上、対話的営みは無くならない。様々な他者と関わるプロセスとしての自律的学習の研究の発展が期待される。

本論文のまとめ

本研究では、自律的学習とコミュニケーションについて考えた。はじめに現代社会において自律的学習が必要とされていることを確認した。先行研究として、「コミュニケーションとしての学び」という視点について確認したのち、言葉の意味に遡り「自律的学習」の定義を置いた。近年の研究からその背景となっている研究まで、幅広い歴史をまとめ、様々な領域で述べられている自律的学習の要素を抽出した。その結果提案された「積極的にコミュニケーション方略を使う」「適切な学習メディアを選択する」「学習環境（メディアアクセス）を整える」「モチベーションを管理する」「学習行動を習慣化する」「学習内容に批判的な思考を適用する」「自分を観察する」という7つの要素が、それぞれの要素に特化した筆者が発表済みの先行研究を踏まえた上で、自律的学習を構成するものであると考えた。

以上の背景を踏まえて、本研究ではRQ1「自律的学習の要素は、行動による7分類で説明できるか」およびRQ2「7つの自律的学習の各要素は、どのように学習成果に影響を持つのか」を設定した。このRQに基づき、質問紙調査「大学での学びとコミュニケーションに関するアンケート」を実施した。

その結果、関東圏の国立・私立大学の 508 名の有効回答が得られ、自律的学習の要素として「メタ認知方略」「批判的思考方略」「行動維持方略」「メディア切替方略」「対人接触量方略」「メディア環境設定方略」の 6 つが確認された。これは、提案していた自律的学習の 7 つの要素をほぼ全て反映しているものである。

また、調査の結果これらの 6 つから構成される自律的学習が、有意に学習成果を説明することが明らかになった。学習成果には男女差などが見られたが、自律的学習が学習成果を説明するというモデルについては男女差・学年差は存在せず、自律的学習が全ての学生の学習成果を向上させることが分かった。応用モデルでは、普段のコミュニケーションに対する態度を変数として加えたモデルを検討した。このモデルの適合度が高かったことから、コミュニケーションとしての学びの姿がより明確になった。これらのモデルで示されたパス係数の差と先行研究による考察から、自律的学習の要素がコミュニケーションとしての学びという、メディアを介した一連のプロセスとして説明できる可能性が検討された。以上の構成の概略は下の図 5.1. の通りである。

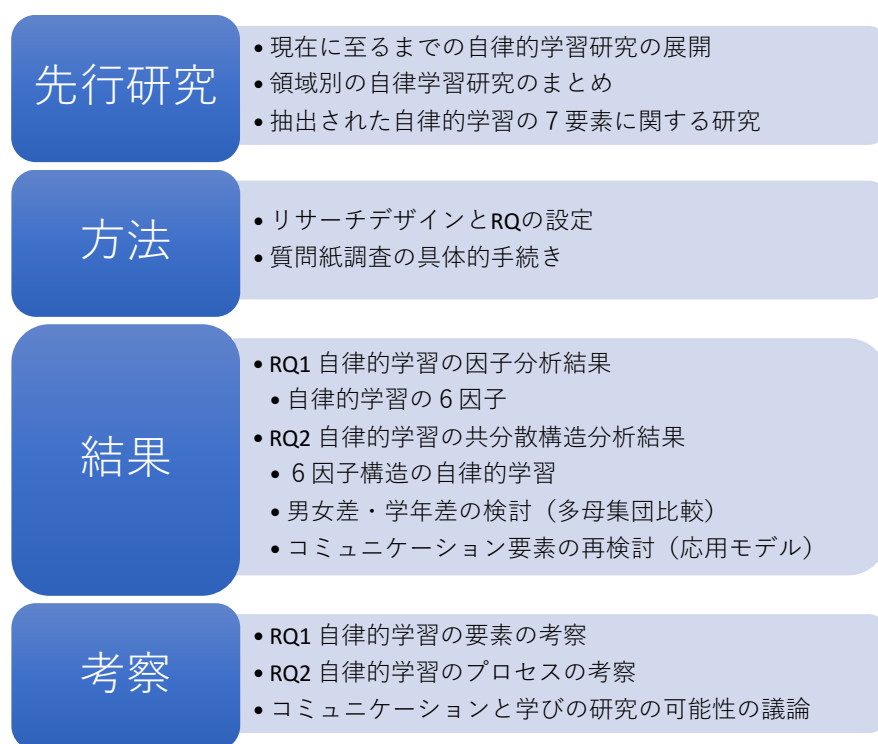


図 5.1. 本論文の構成

本論文の意義と貢献

本研究は、自律的学習の要素と構造モデルを明らかにし、その上で、自律的学習という学びの中でも個人内スキルに限定した活動が注目されやすいテーマにおいて、コミュニケーションとしての学びに関する議論を深めた。これには、以下に示す3つの意義がある。

本研究の結果を具体的に見てゆくと、自律的学習の構造モデルにおける各要素を明らかにし、かつ Bloom に基づく行動形式での学習の分類を試みている。このことは、実際に自律的学習を行おうとする場合や、学生の自律的学習を促進しようとする際に役立つだろう。本研究では各要素について具体的な行動が示され、かつその行動がどのように学習成果につながる自律的学習における役割を果たすのかを説明した。これを元にすれば、自律的学習を手軽に真似し始めることができるだろう。また、構造モデルには学習成果に結びつく影響の大きさも示されていることから、単に取り組みやすそうに見えるところから始めるのではなく、必要と思われるものから順に取り組む事も可能である。こうした研究成果は、学習者全体のためにも意義を持つと考える。

学習者にとって、このモデルを使って構造を示した研究が重要なのは、ICT 社会といわれる現代の特徴も関係している。多様なメディアによって様々な形態の学習が提供されてきている以上、実際に足を運ぶ先である教育機関よりも、個人に学習の責任が問われる時代が近いだろう。その時、自律的学習と、それに欠かせないメディアの働きについて本研究が説明していることは、学習者だけでなく、教育と学習についての社会全体の構造に対しても、対話的営みの重要性や、学びとは何かを示している点で役に立つだろう。

また、本研究はコミュニケーションの研究としても意義を持つと考えられる。自律的学習という行為について、人との対話的営みが深く関わることを示しただけでなく、コミュニケーション学で積み重ねられてきている概念と研究が、他の領域で研究されていたものを説明し、考察を深めるのに役立つことを示した。学際的であると言われることの多いコミュニケーション学が、実際に領域横断的な行動を説明するのに役立つことが分かったため、今後のコミュニケーションの研究にも変化が考えられるかもしれない。様々なプロセスを持つ行動を、コミュニケーション学の枠組みや専門用語を用いて捉え直すことの有用性が明らかになったことは、コミュニケーション研究の多様性を担保する様々な分野から発表されている研究と同じように、分野全体に貢献すると考えられる。

本研究の限界と今後の展開

考察の章で示した通り、今回分析できたモデルは大学教育の中でもさらに限られた学習成果の場面と、限られた大学生を対象にしたものであり、より一般的な学習者を対象として追従研究を行うとともに、モデルの説明する事象をより詳しくする必要がある。

また、慎重にならなければいけない本研究の限界は、自律的学習の目的に関する考察である。自律的学習は、その目的によっては今回提案が検討されたような一般モデルが当てはまらない可能性がある。元々自律的学習の研究は必ずしも明るい面だけを持つとは言えない。以下で示すように、自律的学習の研究にはネガティブな側面が生まれることもある。

まず、自律的学習は決して万能の理想的学習者像を示している訳ではない。他者がコントロールする受動的な学習を理想的とする考え方も存在する。例えば、与えられた仕事を機械的にこなせるようになることを望むならば、その学び方は自律的である必要はなく、むしろ学習後の機械的な態度の涵養のために受動的な学習を習慣づけさせた方が適切かもしれない。また、短期的に特定のテストで測る学習の評価を伸ばそうとする際には、知識詰め込み型に一定の評価がされる研究もある。例えば Michel et al. (2009) は、近年 15 論文における 29 件の、伝統的な受け身の学習とアクティブラーニング型の学習の実験比較研究では、7 件が有意差なし、その他ではアクティブラーニング型の学習で学習成果が高かったという結果に肯定的な評価を寄せつつ、自身の実験から、時間的制約と評価対象とする学習成果の提示方法（テスト型、レポート型など）によっては伝統的な学習方法でも高い学習成果が示される可能性を論じた。これより、場面に応じてどのような学習が「優れている」かの判断が変わることが分かる。

この問題に関して、OECD では Programme for International Student Assessment (PISA : 国際的学力到達調査) の枠組みとなる Key Competencies を定めようとする取り組みの途中報告において、ニュージーランドの Kelly (2001) による論を載せている。Kelly によれば、自立した個人として判断をしたり、主体的な学習をしたりすることは、集団行動を重視するマオリ族において疎まれる行動である。マオリ族や太平洋の島々の観点を半構造化インタビューによって明らかにした彼女は、この価値観が個々人の意志を無視するものではなく、内在化された文化的価値観として彼ら自身には自然に感じられていることを述べている。特に開発援助で作られた学校を退学していく人々からは、それぞれが属する社会において求められる価値が西洋的パラダイムとは異なっていることが分かった。彼女のこのような提言が、PISA 型学力は民主主義と持続可能な発展を共通の価値観として持つことを掲げ

所 (anchor) とする (OECD, 2005) という限定条件に影響したと考えられる。よって、特定の社会や文化の要請によっては、自律的学習はむしろ避けられるべきものかもしれない。

本研究のモデルの開発過程では、大学の授業における成績という非常に限られた学習成果をゴールにおいた。しかし、学習の目的はこのゴールに決して限られない。まして、自律的学習が生涯学習という観点から評価を得ているのであれば、多様な目的への対応が不可欠である。しかし、学習の目的についてより慎重に検討され、様々な目的が並列された時、自律的学習の「自律」についての哲学的考察が本論文で扱われた以上に意味を持つはずだ。よって、今後の研究では自律的学習の目的について多角的に議論してゆく必要がある。価値判断や学びの正当性までは本研究によって作成されたモデルでは難しい。しかし、その議論が可能になるためのきっかけの一つとして、これから自律的学習を目指す学習者でもわかりやすいコミュニケーションのプロセスとしての自律的学習モデルが示されたことは、本研究の意義であり、今後の議論をより深めるために役立つことが期待される。

結語

多くのコミュニケーションの定義において試みられているように、自律的学習の要素のモデルについても、別の物事に例えて説明することが可能である。本研究が最終的に提案した自律的学習の3つのフェーズは、子どもが自分で食事ができるようになるプロセスに例えると、今後の研究の必要がよりわかりやすくなる。

保護者にスプーンで1口ずつ運ばれ、飲み込みを促されることで進んでいた食事は、成長により変化する。子どもは自分で食事に手を伸ばし、こぼしながらも咀嚼して、さらに別の物へと手を伸ばし続けてゆく。時には自分を奮い立たせて新しい食べ物に挑戦し、時には過食を制御する。少しずつ適切な食事を選び取ることや、上手に噛み砕くことが出来るようになる。自律的学習のプロセスは、日常的な場面の連続で成り立っている。

偏食には、短期的・長期的にどのような影響があるだろうか。はじめに食卓に置かれるものの格差は、後々の自らの手の伸ばし方で変えられるのだろうか。丸呑みしかできなかった子どもに歯が生えるためには、保護者による食材と刺激の選定が必要かもしれない。

漢字の読みすらままならない筆者の目の前の大学生たちが、少しでも周りに手を伸ばし始めるような学習環境が提供できるように、そしてこの学生たちがより多くの方略を手に入れられるように、具体的な場面に対応した自律的学習の研究を続ける必要がある。その研究の基礎として、本論文で確かめた自律的学習のモデルが役立つことを期待する。

謝辞

本論文はたくさんの方々のご協力とご指導のもと、執筆されました。感謝いたします。

筆者による先行研究を含めて、900 人を超える調査協力者の方々の回答がなければ、この論文は成立していません。コミュニケーションと学びに関する研究の発展のためにご協力いただいた皆様に再度お礼を申し上げます。

また、本調査の回答は、岩佐玲子先生・小山慎治先生・具志堅武先生のご協力で集めることができました。年度末の忙しい中、貴重な授業時間を割いて下さったことに感謝します。多くの授業で配布してくださった八田直紀先生には、質問紙作成から統計分析まで細かなアドバイスを頂戴しました。さらに和田正人先生と石川勝博先生には、手間のかかる配布とその準備だけでなく、懇切丁寧な論文審査でも大変お世話になりました。厚く謝意を表したいと思います。

審査を受けるにあたり、ご多忙の中を審査のために拙い論文を読んでいただくだけでなく、コミュニケーション学の幅広さを知ることのできる助言を数多くくださった板場良久先生と柿田秀樹先生の存在は欠かせませんでした。厳しくも温かなご助言に拝謝いたします。

そして、学部生の頃の授業から数えて8年以上の長きに渡りご指導いただいている佐々木輝美先生に深く感謝します。先生の教育コミュニケーション論で私の人生は変わりました。他にも名前を上げると限りはないですが、様々な場面でコメントを下された先生方、応援してくれた事務室の方々や友人、甘えさせてくれた家族にも心から感謝します。

ありがとうございました。

引用文献

- Alexander, S. P., Vale, M., & McKee, R. (2017). E-learning of New Zealand sign language: Evaluating learners' perceptions and practical achievements. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 23(2), 60.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001) A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Andersen, P. A. (1991). When one cannot not communicate: A challenge to motley's traditional communication postulates, *Communication Studies*, 42(4), 309-325
- 荒 優・藤本 徹・一色 裕里・山内 祐平 (2014). MOOC 実証実験の結果と分析. 東京大学大学院情報学環紀要 86 83-100.
- 浅野 志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程：放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から. 教育心理学研究, 50, 141-151.
- Bavelas, J. B. (1992). Research into the pragmatics of human communication. *Journal of Systemic Therapies*, 11(2), 15-29.
- Benesse 教育研究開発センター (2012). 自律的な学習者を育てる学び方指導, VIEW21, 2012(3), 3-29.
- Bengoetxea, E., Kallioinen, O., Schmidt-Jortzig, I., & Thom, R. (2011). *Quality Assurance in Lifelong Learning: ENQA Workshop Report 18*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education
- Benson, P., & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. London; Longman.
- Bernstein, B. (2003), *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. East Sussex: Psychology Press.
- Berlo, D. K. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- (ブルーム, B.S.他 梶田 叡一・渋谷 憲一・藤田 恵璽 (訳) (1973). 教育評価法ハンドブック 第一法規出版)
- Bonk, C. J. (2013). Adding some TEC-VARIETY to online courses. *Education Magazine*, 6, 15-20.

- Bourdieu, P. (1986), *The forms of capital* In I. Szeman & T. Kaposy (Eds.) *Cultural theory: An anthology*. (pp. 81-93). West Sussex: Wiley
- Boyatzis, R. (2001). Stimulating self-directed learning through a managerial assessment and development course. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the learning society* (pp.303-332). NewYork: Peter Lang
- Canale, M. & Swain. M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Cho, K., & Cho, M. H. (2013). Training of self-regulated learning skills on a social network system. *Social Psychology of Education*, 16 (4), 617-634.
- Clevenger, T. (1991) Can one not communicate?: A conflict of models, *Communication Studies*, 42(4), 340-353
- Dabbagha, N., & Kitsantasb, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. NewYork: Macmillan.
- Duque, L. C. (2014). A framework for analyzing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 1-21.
- Durkheim, E. (2012). *Moral education*. Massachusetts; Courier Corporation.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. NewYork: Oxford University Press.
- 榎本 敦子・中道 直子.(2015). 批判的思考力はどのような学習方略から育成されるのか？. 東洋大学文学部紀要, 41. 65-75.
- Fisher M. J., King J. (2010): The Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education revisited: A confirmatory factor analysis, *Nurse Education Today*, 30(1), 44-48.
- 藤本 学・大坊 郁夫(2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究 15(3). 347-361.
- 藤田 正(2010). 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係. 奈良教育大学紀要 59(1), 47-54.

- 深田博己 (1998). インターパーソナルコミュニケーション. 北大路書房.
- 古橋 和夫 (2011). 幼児教育を築いた人々 : 教育の歴史的考察. 古橋和夫(編著)子供の教育の原理. 萌文書林. pp.28-51.
- Gagne, R. M. (1965). *The conditions of learning*. NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theories of instruction*. (4th ed.) NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- 後藤 康志 (2004). メディア操作スキル尺度の作成に関する研究. 日本教育工学論文誌 28(Suppl.), 149-152.
- 後藤 康志 (2005). メディアリテラシー尺度の作成に関する研究. 日本教育工学論文誌 29(Suppl.), 77-80.
- 後藤 康志 (2012). 学習者によるメディア特性の理解の類型化, 日本教育工学会研究報告集, 2012(4), 151-156.
- Griffiths, C. (2008). Age and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp.35-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. (1980). Cultural studies: two paradigms. *Media, Culture & Society*, 2(1), 57-72.
- Harrington, M., & Levy, M. (2001). CALL begins with a “C”: interaction in computer-mediated language learning. *System*, 29(1), 15-26.
- 橋本 穀彦 (2016). 図説科学史入門. 筑摩書房.
- 畑野 快・斎藤 有吾 (2017). 項目反応理論による主体的な学修態度尺度の特性分析. 教育工学会論文誌, 40(4), 379-386.
- 波多野 完治 (1950). コミュニケーション過程としての教育. 児童心理, 4, 230-251.
- 波多野 完治 (1985). 「学ぶ」心理学. 金子書房.
- 波多野 完治 (1990). 学ぶ心理・教える心理. 小学館.
- 邊見 信 (2016). 占領期日本における視聴覚教育の成立: 波多野完治による視聴覚教育論の射程. 教育学研究, 83(3), 289-301.
- Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J., & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The first year of open online courses. *HarvardX and MITx Working Paper*.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. London: Pergamon Press.
- Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2017). Self-regulated learning. *Journal of Educational Technology Systems*. Prepublished in June-08-2017. doi:10.1177/0047239517710769

- 市川 和彦.(2015). ルソーの「消極的教育法」に基づく幼児の発達理解と保育者の適切なかわり: 幼児期における保育者の他律的教育と消極的教育のバランスについて. 幼児教育研究, 1, 1-5.
- 板場 良久(2001). 言語運用論. 石井 敏・遠山 淳・久米 昭元(編)異文化コミュニケーションの理論: 新しいパラダイムを求めて. 有斐閣. 189-200.
- 自律 (2007). 広辞苑第 6 版. 新村出版
- Jones, J. (2001). CALL and the teacher's role in promoting learner autonomy. *Call-EJ Online*, 3(1). Retrieved from: <http://callej.org/journal/3-1/jones.html>
- Kant, I. (1784). *Beantwortung der frage: Was ist aufklärung?* Berlin: Berlinische Monatsschrift
(カント(著)中山元訳(2006). 永遠平和のために／啓蒙とは何か. 光文社.)
- Kant, I. (1785). *Grundlegung zur metaphysik der sitten*. Riga: Hartknoch.
(カント(著)中山元訳(2012). 道徳形而上学の基礎づけ 光文社.)
- Kant, I. (1788). *Kritik der praktischen Vernunft*. Riga: Hartknoch.
(カント(著)中山元訳(2013). 実践理性批判 1. 光文社.)
- Kariya, T. (2012). *Education reform and social class in Japan: the emerging incentive divide*. Routledge.
- Katz, E. (1959). Mass communication research and the study of culture. *Studies in Public Communication*, 2, 1-6.
- Katz, E., Gurenvitch, M., and Haas, H. (1973). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 38. 164-181.
- 川喜田 二郎(1970). 続・発想法: KJ 法の展開と応用. 中央公論社.
- Keller, J. M. (1984). The use of the ARCS model of motivation in teacher training. In K. Shaw & A. J. Trott (Eds.), *Aspects of Educational Technology Volume XVII: staff Development and Career Updating*. London: Kogan Page.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.
- Kelly, F. (2001). *Defining and selecting key competencies: A New Zealand perspective*. OECD. Retrieved May 20, 2015, from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.6214.downloadList.90827.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpnewzealand19122001.pdf>

- Kerdvibulvech C. (2015) A study of interactive digital multimedia applications. In: Ho YS., Sang J., Ro Y., Kim J., Wu F. (Eds) *Advances in multimedia information processing, 9314*. NewYork; Springer.
- Khoiriyah, U., Roberts, C., Jorm, C., & Van der Vleuten, C. P. M. (2015). Enhancing students' learning in problem based learning: validation of a self-assessment scale for active learning and critical thinking. *BMC medical education, 15*(1), 140.
- 菊島 正浩・寺本 妙子・紫原 宣幸.(2018). 大学生における批判的思考力と態度の育成を目的とした教育プログラムの実践と評価. 日本教育工学会論文誌, 41(4). 427-438.
- Kohlberg, L., & Higgins, A. (1986). *Moral Stages and Moral Education*. Tokyo: Reitaku University Publishing.
- (コールバーグ, L., ヒギンズ, A. 岩谷信道 (訳) (1987). 道徳性の発達と道徳教育. 麗沢大学)
- 小高 恵・紺田 広明.(2015). 中学生の母娘関係の日々の相互作用の一分析. 青年心理学研究, 26(2), 109-128.
- Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology, 20*(2), 81-97.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-181.
- Loncar, M., Barrett, N. E., & Liu, G. Z. (2014). Towards the refinement of forum and asynchronous online discussion in educational contexts worldwide: Trends and investigative approaches within a dominant research paradigm. *Computers & Education, 73*, 93-110.
- Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S. H., Gibson, L. W., & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 411-418.
- Lorig, K. R., & Holman, H. R. (2003). Self-management education: History, definition, outcomes, and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine, 26*(1), 1-7
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition?. *Phi delta kappan, 87*(9), 696-699.
- 松崎 邦守(2008). 教授ツール・ポートフォリオの設計とその効果の検討—英語のライティングの動機づけの向上と不安低減を目的として. 教育メディア研究, 15,(1). 1-15.
- May, T. (2011). *Social Research: Issues, Methods and Research*. 4th edition. Open University Press.

- Michel, N., Cater, J. J., & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418.
- 水戸 健一・月足 寛樹(2017, 4月 25 日) 大学授業：1 コマ 1 0 0 分に延長、全国で増加. *毎日新聞*. <https://mainichi.jp/articles/20170426/k00/00e/040/253000c> より 2017 年 6 月 1 日取得
- 三輪 卓己 (2011). 知識労働者のキャリア発達—キャリア志向・自律的学習・組織間移動 中央経済社.
- 文部科学省 (2012). 中央教育審議会審議まとめ. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1319183.htm
- 文部科学省 (2017). 新学習指導要領: 本文、解説、資料等 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm
- 森田 尚人 (2013). 教育思想史の方法論的反省. 森田尚人・森田伸子(編著)教育思想史で読む現代教育. 勁草書房. 361-394.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. NY: Frederick A. Stokes Company. Retrieved January 30, 2013, from <http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano; Garzanti Libri.
(モンテッソーリ, M. (著) 鼓常良 訳(1971)子どもの心. 国土社.)
- Moore, M. (1986). Self-directed learning and distance education. *Journal of Distance Education*, 1(1), 7-24.
- Mortensen, C. D. (Ed.). (2017). *Communication theory*. Oxford; Routledge.
- Motley, M. T. (1990). On whether one can(not) not communicate: An examination via traditional communication postulates. *Western Journal of Speech Communication*, 54(1), 1-20.
- 村野 良子 (1996). 高校留学生の自律的学習と学習ストラテジー. *日本語教育*, 91, 120-131.
- 永野重史(1968). 「コミュニケーション論」 p.22 西本三十二・波多野完治編. 視聴覚教育事典. 明治図書
- Newman, R.S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Newman, R. S. (2002). How Self-Regulated Learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132-138.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *Tesol Quarterly*, 29(1), 133-158.

- OECD. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2016). Are there differences in how advantaged and disadvantaged students use the Internet? *PISA in focus*, 64, DOI:10.1787/5jlv8zq6hw43-en
- 小倉 慈子・矢澤 久史.(2014). 自己愛傾向とリスクテイキング行動：セルフ・モニタリングを媒介要因として. *心理学研究*, 85(1), 80-86.
- 岡部 朗一(1987). コミュニケーションの定義. 古田暁(監)異文化コミュニケーション：新・国際人への条件. 有斐閣. pp.23-26
- 大芦 治(2016). 教育心理学における学習の概念：教職課程で用いられるテキストにおける概念定義. *千葉大学教育学部研究紀要*, 64, 25-34.
- 大山 裕美子・前田 留美・丸 光恵(2015) 日本語版 Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education の翻訳と表面妥当性の検証. *日本看護科学会誌*, 35, 38-42.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419. doi:10.2307/326876
- 小柳 和喜雄(2017). 新学習指導要領と教育メディアの関係を問う. *教育メディア研究*, 23(1), 123.
- Pata, K. (2009). Modeling spaces for self-directed learning at university courses. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 23-43.
- Reinders, H. (2011). From autonomy to autonomous language learning. In A. Ahmed, G. Cane & M. Hanzala (Eds.), *Teaching English in multilingual contexts: Current challenges, future directions* (pp. 37-52). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Richer, C., (1995). Distance education as communication process: Transmission vs. dialogue in higher education. *Proceedings of 45th Annual Conference of International Communication Association*, 1-23. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385886.pdf>
- Rousseau, J, J. (1762) *Emile ou de l'éducation*. Paris: Classique Garnier.
(ルソー, J, J. (著)今野一雄 訳(1962)エミール上. 岩波)
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL quarterly*, 9(1), 41-51.
- 西城 卓也(2012). 行動主義から構成主義へ. *医学教育*, 43(4), 290-291.
- 杉尾 宏(2011). *教育コミュニケーション論：関わりから教育を問い直す*. 北大路書房.

- 佐藤 学 (2013). 学びにおけるコミュニケーションの構造：対話的实践による学びの共同体
へ 日本コミュニケーション学会第 43 回大会発表抄録, 20.
- 佐藤 心哉・和田 浩幸 (2009). 札幌の高 1 爆弾準備：当初は「家族殺害計画」同級生に先月
話す. 毎日新聞 2 月 28 日北海道朝刊, 29.
- Schramm, W. L. (1954). *The processes and effects of mass-communication*. Urbana: University of Illinois
Press.
- Schunk, D. and Zimmerman, B. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and
application*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 鈴木 庸子 (2002) コンピュータを利用した自律学習支援のしくみを求めて：「食糧問題を
考える」から「新書ライブラリー」まで. 教育とメディア論集刊行会(編). 教育とメ
ディア. 日本視聴覚教育協会. pp.276-284.
- 鈴木 克明 (1995). 放送利用からの授業デザイナー入門：若い先生へのメッセージ. 日本放送
教育協会.
- 鈴木 克明 (2015). 研修設計マニュアル: 人材育成のためのインストラクショナルデザイン.
北大路書房.
- 高林 友美 (2017). 学習記録による英語学習メディア環境への気づきの促進. 外国語教育メデ
ィア学会第 57 回大会発表論文集. 88-89.
- 高林 友美 (2018). MOOC の学習継続を促すための課題と展望. 英語文化研究, 51, 7-26.
- Takabayashi, T. (2016) Paper presented at the Proceedings of the 13th International Conference for Media in
Education (China), ChongChung, pp.56-57.
- Takabayashi, T. (2017a). Self-Regulated Learning and Socio-Economic Background: From the analysis of
Schooling history of Japanese University Students. *INTED2017 Proceedings*, 6129-6132,
doi:10.21125/inted.2017.1429
- Takabayashi, T. (2017b). Expectations of learning media for self-directed learning: Learners' perceptions of
media choice. *International Journal of Educational Media and Technology*, 11(1), 59-67
- Takabayashi, T. (2017c) Seven elements of self-directed learning for college students: From the literature
review. Paper presented at the Proceedings of the 15th International Conference for Media in
Education (United States), Hawaii, pp.1-6.
- 高林 友美・佐々木 輝美 (2015). 自律的学習の領域横断的研究の試み：学習メディアの視点
から. 教育学研究, 57 137-146

- 竹内 彩(2017). 家庭学習に格差：困窮度高いほど短く. 毎日新聞 1 月 18 日大阪夕刊, 5.
- 田中 克彦(2004). ことばとは何か. 筑摩書房.
- 田中 敬文(2001). 教育費負担の現状と機会不平等. 家族社会学研究, 12(2), 175-183.
- 田中 優子・楠見 孝(2007). 批判的思考プロセスにおけるメタ認知の役割. 心理学評論, 50(3), 256-269.
- 遠山 淳 (2005). コミュニケーションと文化. 石井敏・久米昭元編. 異文化コミュニケーション 研究法. 有斐閣.
- 都竹 茂樹(2018). ARCS モデルを使って「その気にさせ、行動を引き起こし、継続を促す」 保健指導. 看護教育, 59(1), 20-26.
- Turula, A. (2016). What the good (digital) language learner can teach us?. *Teaching English with Technology*, 16(3), 52-73.
- 梅田 康子. (2005). 学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割. 愛知大 学言語と文化, 12, 59-77.
- UNESCO (2013a). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2013b). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. Paris: UNESCO
- Väljataga, T., & Fiedler, S. (2009). Supporting students to self-direct intentional learning projects with social media. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 58–69.
- Vygotsky, L. S. (1935). Mental development of children in learning, teaching and pedagogical state. Publishing House, Moscow: Leningrad.
- (ヴィゴツキー, L.S. 土井捷三・神谷栄司(訳)(2003). 「発達の最近接領域」の理論：教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版)
- 和井田 清司 (2003). 高校総合学習の特質と実践方向に関する一考察：自律的学習の視点に着目して. 学校教育研究, 18, 170-183.
- Wang, X. C., & Sun, J. Q. (2017). Research on SPOC-based teaching model for university course. *Proceedings from the 4th International Conference on Advanced Education Technology and Management Science*, 55-59.
- Watzlawick, P., Beavin, J. M., & Jacoson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. NY: W.W. Norton & Company.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. NJ: Prentive Hall International

- 山口匡 (2009). 「学ぶ」 ってどういうこと？ 沼田裕之・増淵幸男 (編) 教育学 21 の問い 福村出版. pp.46-58.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In Davidson, J. E. & Sternberg (Eds.). NewYork: Cambridge University Press. pp.233-262.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. NewYork: Taylor & Francis.

付 録

付録 1 : 本調査質問紙

付録 2 : 本調査要約統計量

付録 3 : 先行研究 A 質問用紙

付録 4 : 先行研究 B インタビュープロトコル

付録 5 : 先行研究 C 評価表例

付録 6 : 先行研究 D ウェブアンケート全構成

付録 7 : 先行研究 E 学習ログ (diary) 見本

付録 8 : 本文中の略語一覧

付録 1：本調査質問用紙

大学での学びとコミュニケーションに関する調査

ご協力いただき、ありがとうございます。

獨協大学大学院博士課程 2 年の高林友美と申します。

この調査は、大学での学びとコミュニケーションについて調べるために行われる匿名アンケートです。

- ◆ 回答をやめたい時は、いつでも自由にやめることが出来ます。
- ◆ 回答の内容は研究以外の目的で使用することはありません。
なお、研究の目的であっても個人を特定することはありません。
- ◆ この調査は 5 つのパートに分かれており、回答にかかる時間は約 10 分です。
- ◆ 成績などを尋ねる質問もあります。答えたくない質問がある場合は飛ばしても構いません。
- ◆ 正解のあるようなテストではありません。深く考えず、率直にお答えください。

上記の注意事項をお読みの上で、ご協力いただける場合は以降の質問にお答えください

ご協力ありがとうございます。
よろしくお願いいたします。

高林友美
所属：獨協大学大学院外国語学研究科
博士後期課程外国語学専修 2 年
E メール：g6677001@dokkyo.ac.jp

I.あなたについて、以下の項目を教えてください。

- 1.年齢 () 歳 2.性別 (男/女/その他)
- 3.学年 (1/2/3/4/それ以上) 4.大学の専門分野・学部・メジャー等(記述:)
- 5.あなたの大学は GPA 制度を採用していますか (はい/いいえ/わからない)
- 5-2. (上記 5-1 で「はい」と答えた方) → 先学期までの GPA (記述:)
6. 以下の外国語の試験を受けている場合、その級・点数 (英検記述: 級) (TOEIC 記述: 点)

II. 大学での以下の領域における学習成果について、自分で成績をつけるつもりで自己評価をしてください。
あなたの答えに最も近いものを○で囲んでください。

質問	(当てはまらない)	とても悪い	悪い	どちらとも言えない	良い	とても良い
1. 大学での学習全般	0	1	2	3	4	5
2. 一般教養科目の学び	0	1	2	3	4	5
3. 外国語科目の学び	0	1	2	3	4	5
4. 専門科目の学び	0	1	2	3	4	5
5. 課外活動による学び	0	1	2	3	4	5

III. 以下のコミュニケーション行動について、あなたの意識に最も近いものを選び、○で囲んでください

質問	かなり苦手	苦手	やや苦手	ふつう	やや得意	得意	かなり得意
1. 自分の感情や行動をうまくコントロールする	1	2	3	4	5	6	7
2. 自分の考えや気持ちをうまく表現する	1	2	3	4	5	6	7
3. 相手の伝えたい考えや気持ちを正しく読み取る	1	2	3	4	5	6	7
4. 自分の意見や立場を相手に受け入れてもらえるように主張する	1	2	3	4	5	6	7
5. 相手を尊重して、相手の意見や立場を理解する	1	2	3	4	5	6	7
6. 周囲の人間関係にはたらきかけ良好な状態に調整する	1	2	3	4	5	6	7
7. 時と場所、場合に応じて言葉を使い分ける	1	2	3	4	5	6	7
8. 自分の考えや意見を論理的に説明する	1	2	3	4	5	6	7
9. うまく伝えられない時に、その場で別の表現に言い換える	1	2	3	4	5	6	7

IV. 以下のメディアに対する主張について、あなたの態度に最も近いものを選び、○で囲んでください。

質問	そう思う	ややそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思う	そう思わない
1. 知りたいと思ったことは人に聞くより本やインターネットで探す方だ	1	2	3	4	5
2. テレビではニュースや報道番組も見る	1	2	3	4	5
3. 調べ物をするとき、本や新聞、インターネットのどれで調べたらいいかまず考える	1	2	3	4	5
4. 知りたいと思う情報を得るにはテレビで十分だ	1	2	3	4	5
5. 必要な情報を得るためなら、多少のお金がかかっても構わない	1	2	3	4	5
6. 自分の好きなことや興味のあることで知らないことがあると気になる	1	2	3	4	5
7. テレビの情報でも、そのまま信じるよりも他のテレビ局の番組や新聞、インターネットで確かめた方がよい	1	2	3	4	5
8. 新しい知識を得るのに、テレビだけでなく新聞や本も役立てている	1	2	3	4	5
9. メディアが誤った伝え方をしていないか、自分たちでメディアを監視するべきだ	1	2	3	4	5
10. メディアから得た情報は、自分が社会参加していくのに重要だ	1	2	3	4	5

V. 大学での以下の行動は、普段のあなた自身にどの位当てはまりますか。

当てはまるものを1つ選び、数字を○で囲んでください。

質問	は全く当てはまらない	はあまり当てはまらない	どちらとも言えない	当てはまる	非常に当てはまる
1. 先生や友人から自分の勉強についてアドバイスをもらう	1	2	3	4	5
2. 学んだことに関して、対面あるいはオンラインの会話をよく行う	1	2	3	4	5
3. 学んだことに関する話を頻繁にできる友人グループやコミュニティが複数ある	1	2	3	4	5
4. 授業やグループでの勉強で、自分の力は全体の進み具合に影響しないと思う	1	2	3	4	5
5. 新しいことを教えてくれる専門家と会うことが多い	1	2	3	4	5
6. 自分の専門分野の内容について、他の人に意見や知識を求められることが多い	1	2	3	4	5
7. 勉強のために必要な「本」を十分に利用することのできる環境にいる	1	2	3	4	5
8. 勉強のために必要な「情報」にインターネットを通じて十分にアクセス可能な環境にいる	1	2	3	4	5
9. 勉強のために必要な「論文」をデータベースや図書館を通じて十分に利用することができる	1	2	3	4	5
10. 勉強になる Twitter, Line, Instagram 等 SNS のつながりがある	1	2	3	4	5
11. 自分の勉強のための金銭的余裕が十分ではない	1	2	3	4	5
12. 大学の授業の進め方と、それに合った勉強の仕方に慣れている	1	2	3	4	5
13. 人に聞くか自分で調べるかを場面によって選んでいる	1	2	3	4	5
14. 信頼できるとする情報源から学んでいる	1	2	3	4	5
15. レポートの提出期限などで時間的制約があるとき、信頼できなくても簡単に手に入るものから学習することがある	1	2	3	4	5
16. 本や映像、人（先生や友人）など異なるタイプの情報源から同じ内容が学べる とき、自分の好みに合うものを選ぶことができる	1	2	3	4	5
17. 勉強する時には学術的に書かれた専門書や論文を選ぶ	1	2	3	4	5
18. 本や新聞など紙の印刷媒体に、一般的な大学生よりも多く触れていると思う	1	2	3	4	5
質問	は全く当てはまらない	はあまり当てはまらない	どちらとも言えない	当てはまる	非常に当てはまる
19. 勉強のやる気がわからない時に、自分でやる気が出るように工夫をしている	1	2	3	4	5
20. 勉強中、自分の知らなかったことへの好奇心を持ち続けている	1	2	3	4	5
21. 自分の目的や目標と、勉強内容との繋がりを意識している	1	2	3	4	5
22. 自分がここまでは出来そうだ、と思える勉強の目標を立てている	1	2	3	4	5
23. 勉強して成長したことを自分で褒める	1	2	3	4	5
24. やらされているのではなく、自分の意思で勉強をしていると考えている	1	2	3	4	5
25. 学習到達度について客観的に自己評価ができる	1	2	3	4	5
26. 勉強が計画通りに進んでいるかどうか、途中で確認している	1	2	3	4	5
27. ノートなどに学習の目標や記録を書いて残している	1	2	3	4	5
28. 既に単位を取った科目について振り返ることがある	1	2	3	4	5
29. 自分の勉強がうまくいっていないと自分で気づくことがある	1	2	3	4	5
30. 勉強に関して自分の得意なことが何かを具体的に知っている	1	2	3	4	5
31. 勉強をすることが習慣になっている	1	2	3	4	5
32. テスト勉強など、しなくてはならない勉強を計画的に行うことができる	1	2	3	4	5
33. 自分の勉強の邪魔になるものが何か知っている	1	2	3	4	5
34. 勉強に飽きた時の気晴らしの方法を持っている	1	2	3	4	5
35. こまめに目標を決めて、終わったら振り返ることを繰り返している	1	2	3	4	5
36. 気軽に勉強し始められるように準備を整えている	1	2	3	4	5

(続く)

(続き) 大学での学習についての以下の行動は、普段のあなた自身にどの位当てはまりますか。
当てはまるものを1つ選び、数字を○で囲んでください。

質問	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらでもない	当てはまる	非常に良く当てはまる
37. 授業や課題についての質問・疑問を自分で考える	1	2	3	4	5
38. 勉強したことを問題解決のために応用する	1	2	3	4	5
39. 授業で出てきた情報を、関係する理論や概念を使って自分で分析してみる	1	2	3	4	5
40. 新しい知識と既に持っていた知識の結びつきを考える	1	2	3	4	5
41. 授業で得た知識を、自分の言葉を使って説明することができる	1	2	3	4	5
42. 授業で話題に上った問題を解決するための、自分なりの仮説を立てることができる	1	2	3	4	5
A1. 勉強のやり方が、自分に合っているかどうかを考えながら勉強する	1	2	3	4	5
A2. 試験勉強をするときは、講義や教科書の内容をまとめる	1	2	3	4	5
A3. 勉強は時間を決めてする	1	2	3	4	5
A4. 何を求められているのか考えてから課題をする	1	2	3	4	5
A5. 苦手な授業でもいい成績を得ようと努力する	1	2	3	4	5
A6. 難しい課題に取り組む前に基礎が分かっているか確認する	1	2	3	4	5
A7. 普段から先生の言うことは、たとえ分からなくても理解しようとする	1	2	3	4	5
A8. 試験勉強をするときは、できるだけ多くのことを覚えようとする	1	2	3	4	5
A9. よく分かっている所とそうでない所を探しながら勉強する	1	2	3	4	5
A10. 内容を覚えるため、ノートに書いてあるものを書き写しながら勉強を進める	1	2	3	4	5
A11. 1日にどれくらい学習するか考えてから取り組む	1	2	3	4	5
A12. これまでに学んだことを活用して課題を行う	1	2	3	4	5
A13. 自分のできる範囲を考えながら勉強する	1	2	3	4	5
A14. 試験勉強の前には計画を立てる	1	2	3	4	5
A15. 後で困らないように講義の内容をしっかりと聞く	1	2	3	4	5
A16. 本を読んで勉強をするときは、各章の要点をまとめる	1	2	3	4	5
A17. 学習内容が難しくても、自分に必要だと思いながら頑張る	1	2	3	4	5
A18. 勉強で分からないところがあったら、勉強のやり方を色々変えてみる	1	2	3	4	5

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

付録 2：本調査要約統計量

有効回答者の数と基本属性（大問 1）

本調査の有効回答者と項目ごとの記述統計について付記する。508 件の有効回答（男性 268 名、女性 232 名、その他 1 名、無回答 8 名）の平均年齢は 19.9 歳であった。有効回答者の内訳は表 2.1 の通りである。男女のバランスは適当であるが、学年について、授業中に配布したことと、協力を得ることのできた授業の性質により偏りがある。

表 2.1. 質問紙調査回答者（N=508）の内訳

性別	数
男性	268
女性	232
その他	1
無回答	7
学年	数
1 年生	188
2 年生	181
3 年生	98
4 年生	31
無回答	10
年齢	数
18	45
19	167
20	159
21	89
22	25
23	8
24	3

25	1
26	2
無回答	9

学習成果の回答（大問2）

GPA 学習成果を数値で表すために利用した GPA の回答者は 168 名であり、回答率は 33.1%、平均値は 2.64、標準偏差は 0.72 であった。研究倫理の観点から「答えたくない質問には答えなくても良い」という同意の上で調査を行ったため、GPA を記入した人は少なめであった。回答を得られた GPA の分布は図 3.1 の通りである。平均値と分布から、若干高い GPA の学生が答えている質問であったことが分かるが、図 3.1 のヒストグラムは正規分布に近い形をしており、GPA が 1 に近い学生による回答も得られている。4.0 と回答した学生が 2 年生男性と 4 年生女性に 1 名ずつ存在するが、両者ともその他の質問項目は有効回答と見做すことのできる回答であった。

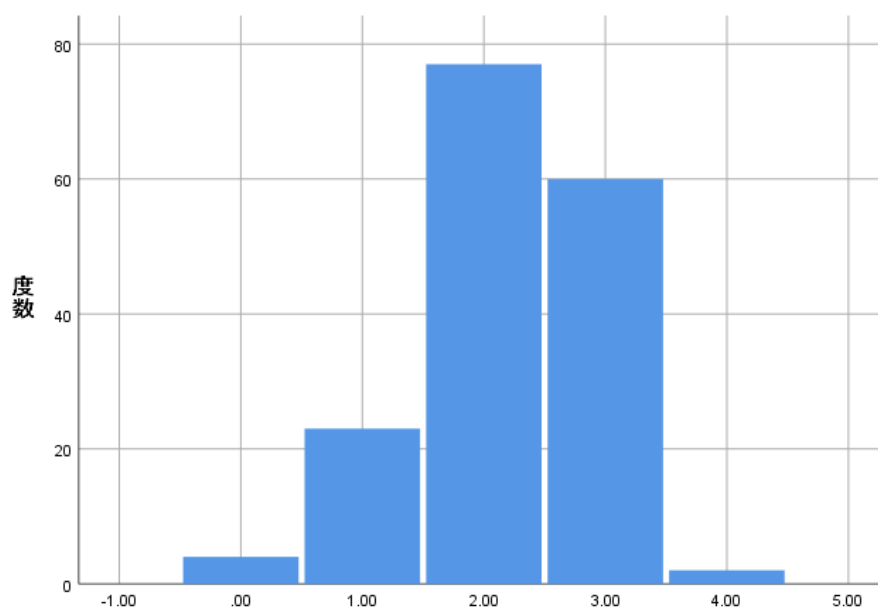


図 3.1. 回答者の GPA の分布

表 3.2 に示したのは、属性別の GPA の差をみるための、回答数、平均値および標準偏差

である。男性の GPA 平均は 2.46、女性の GPA 平均は 2.95 であり、0.49 の差が見られた。有意な差があるかを確かめるために、対応のない t 検定を行なったところ、女性の方が有意に GPA が高いことが分かった ($t(164) = 4.65, p < .01$)

学年別の平均値は 1 年生が最も高く 2.81 で、学年が上がるほど微減してゆき 4 年生の 2.49 が最低である。ただし、有意な差があるかどうかを検証するために、独立変数を学年、従属変数を GPA とする対応のない 1 要因の分散分析を行なったところ、学年による有意な主効果は見られなかった ($F(3, 161) = 0.875, n.s.$)。

表 3.2. GPA の性別・学年別の回答数、平均値および標準偏差

回答者の属性	回答数	平均値	標準偏差
男性	99	2.46	0.67
女性	67	2.95	0.70
1 年生	188	3.29	0.76
2 年生	181	3.24	0.81
3 年生	97	3.19	0.82
4 年生	30	3.20	0.96

自己評価 GPA の低い回答率を想定して作成した、大問 2 の学習成果の自己評価についての得点は、表 3.3 に示した通りである。5 段階の評価において、ちょうど真ん中である 3 に近くなっており、標準偏差から緩やかな分布が見られる。最も平均点が高かったのは専門科目の学びである。有意な差があるかどうかを検証するために、独立変数を科目種類、従属変数を学習成果の得点とする対応のある 1 要因の分散分析を行なった。その結果、統計的に有意な主効果が認められた ($F(2.64, 1193) = 7.65, p < .01$)。その後の検定を行うために、ID を変数にして交互作用を計算させないデータを用いて、繰り返しのない 2 元配置分散分析とその後の Turkey b を用いた多重比較を行なった。その結果、「専門科目」と他の 3 つの「外国語、一般教養、課外活動における学習」の間に有意差があり、専門科目では他の科目と比べて高い学習成果が得られていることが分かった。

表 3.3. 学習成果の平均値および標準偏差 (N=508)

学習成果の項目	平均値	標準偏差
外国語科目	3.19	1.03
一般教養科目	3.21	0.82
専門科目	3.38	0.94
課外活動における学習	2.99	1.38
総合評価	3.25	0.84

総合評価について、回答者の属性別の結果は表 3.3.の 1 番下の行に示した通りである。5 点満点の評価で女性の方が男性よりも平均値が 0.15 点高く、男性と女性での有意な差が見られる ($t(496) = 3.14, p < .05$)。なお、以降の結果においてその他の性別との比較は、回答者が少なく検定ができないため、統計的には意味を持たない。学年による学習成果の差は、GPA と同様に学年が上がると微減してゆくが、有意な差は見られない ($F(3, 492) = 0.38, n.s.$)。従って、学習成果は性別では女性が高くなるが、学年別では学年が上がり学習内容がより専門的になっても評価に違いは見られない。

表 3.4. 学習成果（総合評価）の性別・学年別の回答数、平均値および標準偏差

回答者の属性	回答数	平均値	標準偏差
男性	268	3.18	0.87
女性	230	3.33	0.73
その他	1	4.0	0
1 年生	188	3.29	0.76
2 年生	181	3.24	0.81
3 年生	97	3.19	0.82
4 年生	30	3.20	0.96

既存の尺度の回答（大問3、4、5A）

今回の調査では、新しく調査する自律的学習の各要素の得点の妥当性を確かめるために、2章で示した通り3つの既存の尺度を用いた。それぞれの属性別の結果を表3.5から3.7.に示す。どの平均値・構造も先行研究における調査結果と比べて著しく外れることはなかった。既存の尺度についても、フェイスシート項目や学習成果と同様に、記述統計と属性による得点の違いを確認することで特性を理解し、今回の中心的課題である新しい質問項目と合わせて考察する際の議論を深める事ができるため、以下に尺度ごとにまとめる。

コミュニケーションスキル まず、コミュニケーションスキルに関する結果をまとめる。直接的コミュニケーションスキルを測定する ENDCORE の元々の項目6項目と、新しく加えた項目の関係性を確かめるために、ピアソンの積率相関係数を算出したところ、有意な正の高い相関関係が見られた ($r=0.68, p<.01$)。全9項目でのクロンバックの α の値も高く ($\alpha=.871$) どの項目を外してもこれよりも上がらないため、同様の概念を計測していると言える。それぞれの記述統計は表2.5と2.6の全体の行に示した通りである。

表3.5.には、既存の尺度である ENDCORE コミュニケーションスキルについての属性別の結果を示した。男女別では、男性が0.44大きいものの、対応のあるt検定において有意差は見られなかった ($t(488)=0.85, n.s.$)。ただし ENDCORE の開発者による調査で明らかになっている通り、ENDCORE のEに当たる自己統制の項目（自分の感情や行動をうまくコントロールする）については5%水準で男性が有意に高い ($t(497)=2.36, p<0.5$)。

同じ表の学年別の結果では統計的に有意な主効果が見られた ($F(3,484)=3.462, p<.05$)。Tukey の HSD 法によるその後の検定によると、「3年生」が「1年生、2年生」より有意に高いことが分かった。4年生の結果はどれと比較しても有意な差は見られないが、表2.5.の平均値の実測値と合わせて見ると、学年が上がるほど高くなる傾向を読み取ることができる。

表 3.5. ENDCORE コミュニケーションスキルの性別・学年別の回答数、平均値および標準偏差

回答者の属性	回答数	平均値	標準偏差
男性	261	27.64	5.98
女性	229	27.20	5.23
その他	1	29.00	0
1 年生	182	26.97	5.61
2 年生	178	26.93	5.57
3 年生	97	28.88	5.59
4 年生	31	28.55	5.74
全体	498	27.45	5.63

表 3.6.に示したのは、ENDCORE だけでは測定しきれないコミュニケーションの側面を見るために追加した質問項目 3 問を合成した変数の、属性別記述統計である。男性と女性では、それぞれ 14.00 と 12.93 という平均点が得られ、男性の方が 1.07 高い。対応のない t 検定によると、この差は有意であった ($t(490.83)=3.99, p<.01$)。学年別の結果では、学年を統計的に有意な主効果とする有意差があることが分かった ($F(3,489)=4.71, p<.01$)。Tukey の HSD 法による多重比較の結果、「3 年生」のみのグループが「1 年生」のみのグループよりも有意に高いことが分かった。以上より、コミュニケーションと応用言語学・社会言語学的な見地から見る新しいコミュニケーションスキルについては男性が高い得点を取り、高学年において高い得点が得られる傾向がある事が分かった。

表 3.6. コミュニケーションスキル追加項目の性別・学年別の回答数、平均値および標準偏差

回答者の属性	回答数	平均値	標準偏差
男性	266	14.00	3.30
女性	229	12.93	2.66

その他	1	13.00	0
1 年生	187	13.03	3.03
2 年生	178	13.41	2.91
3 年生	97	14.32	3.22
4 年生	31	14.35	3.28
全体	503	13.51	3.09

メディアリテラシー 表 3.7.ではメディアリテラシーの属性別・全体の記述統計を表示している。8 個の質問項目に対して 5 段階のリカートスケールで回答を求めているため、満点は 40 点であるが、中央の 20 点よりも約 10 点弱高い得点が平均値として得られていることがわかる。メディアリテラシーの男女差は、平均値では 0.86 の違いがあり、有意差を検定するために対応のない t 検定を行なった結果、統計的に有意な差が認められた ($t(480) = 2.2, p < .05$)。学年別の回答においても、点数に差がある。この差について、学年が主効果であることを 1 要因 4 水準の分散分析で検定する事ができた ($F(3,476) = 2.67, p < .05$)。Tukey の HSD 検定による多重比較の結果、「3 年生」と「1 年生と 2 年生」の差に有意傾向が見られた。なお、有意水準の甘い、従来 of LSD 検定では同じ組み合わせで有意な差が見られた。よって、男性の方が女性よりもメディアリテラシーが高く、3 年生は低学年よりもメディアリテラシーが高い傾向にあるという結果が得られた。

表 3.7. 主体的メディアリテラシー尺度の性別・学年別の回答数、平均値および標準偏差

回答者の属性	回答数	平均値	標準偏差
男性	259	28.72	4.36
女性	223	27.86	4.17
その他	1	28.00	0
1 年生	181	28.00	4.29
2 年生	173	27.97	4.35
3 年生	95	29.27	4.18

4 年生	31	29.12	4.02
全体	490	28.31	4.28

自己調整学習 表 3.8.にまとめたのは、自己調整学習方略尺度の属性別・全体の記述統計の結果である。この項目は、最後の大問 5 と同じ教示文で同じ 5 段階のリカートスケールを用いた都合から、質問紙の 1 番最後に置かれた。そのため、他の尺度に比べて 20 程度多い欠損がある。全てに回答した数は 472 になったが、十分統計処理に耐える標本数であると判断した。

属性による違いを見ると、まず男女では女性の方が 2.89 高い結果になった。この差について対応のない t 検定を行い有意な差であることを確認した ($t(451.89)=2.84, p<.01$)。また学年についても若干の点差が見られるが、こちらは 1 要因の分散分析において有意な差を示さなかった ($F(3,458)=1.37, n.s.$)。従って、自己調整学習方略尺度は、今回使用した他の 2 つの尺度と異なり、女性の方が得点が高く、また学年による差がないことが分かった。

表 3.8. 自己調整学習方略尺度の性別・学年別の回答数、平均値および標準偏差

回答者の属性	回答数	平均値	標準偏差
男性	245	56.27	0.77
女性	219	59.16	0.63
その他	1	73.00	0
1 年生	175	56.63	11.41
2 年生	165	58.07	10.26
3 年生	92	59.03	11.46
4 年生	30	55.67	11.61
全体	472	57.54	11.01

自律的学習の各要素の回答（大問5）

質問紙大問5では、先行研究から導かれた7つの要素について、それぞれ6つの質問項目を設けている。はじめに用意している項目数が全て同じなので、記述統計の段階では数値の比較に標準化の必要がない。各要素の最小値は、メディアアクセスが10、コミュニケーション方略が7で、その他の要素は全て1を選んだ結果の6である。最大値は、コミュニケーション方略のみ26で、他は全て30である。なお、コミュニケーション方略の要素の項目であっても、1名も5と答えなかった項目は無かった。同時に全ての要素の質問項目のヒストグラムおよび平均±標準偏差の値を確認したところ、天井効果またはフロア効果の見られる項目は無かった。

要素別に平均点と標準偏差を述べたのが表3.9である。メディアチョイス（選択方略）についての要素は、標準偏差が他と比べて低く、より尖ったヒストグラムを描く。また平均点を見ると、環境の用意は20を超えたように高い回答が多く見られたのに比べて、コミュニケーション方略ではやや低い回答が多く見られた。

表 3.9. 自律的学習の各要素の平均値および標準偏差（N=495）

回答者の属性	平均値	標準偏差
コミュニケーション方略	17.03	3.59
メディアアクセス（環境の用意）	20.66	3.38
メディア選択の方略	19.49	3.12
モチベーション方略	19.21	4.27
習慣と習慣化行動	18.22	3.81
メタ認知方略	18.62	3.96
批判的思考方略	18.28	4.36

属性別に見ると、男女間で有意な差が見られたのがメディア選択（ $t(485)=3.05, p<.05$ ）とモチベーション（ $t(483)=1.98, p<.05$ ）と批判的思考方略（ $t(473)=3.22, p<.01$ ）で、モチベーションのみ女性の方が高く、他の2つは男性の方が高いという結果になった。

学年間で有意な差が見られたのは、メディアチョイスのみであり（ $F(3,481)=4.12, p<.01$ ）、TukeyのHSD検定から「1年生」が「3年生と4年生」よりも有意に低い得点で

あった事が分かった。これらのことから、基本的に自律的学習の要素は学年による違いがないが、特にメディア選択の要素については高学年や男性において高く、属性に依存しやすいことが言える。また、女性は自律的学習の中でもモチベーションの要素について男性よりも高得点であることが分かった。

項目同士での相関は、すべて有意であった。自律的学習という1つの概念を説明するものとして適切であると考えられるが、環境の用意の項目は相関係数がやや低く、他の項目とは若干異なる傾向がある可能性がある。この結果より、自律的学習の要素についての因子分析においては、相関を想定した Promax などの斜交回転が必要であることがわかる。

表 3.10. 自律的学習の各要素の相関

	COM	MA	MC	MTV	HBT	META	CT
コミュニケーション方略 (COM)	1	.276**	.356**	.417**	.346**	.314**	.408**
メディアアクセス・環境の用意 (ENV)	.276**	1	.338**	.373**	.328**	.288**	.361**
メディア選択の方略 (MC)	.356**	.338**	1	.403**	.402**	.396**	.440**
モチベーションの方略 (MTV)	.417**	.373**	.403**	1	.635**	.600**	.489**
習慣と習慣化行動 (HBT)	.346**	.328**	.402**	.635**	1	.610**	.481**
メタ認知方略 (META)	.314**	.288**	.396**	.600**	.610**	1	.492**
批判的思考方略 (CT)	.408**	.361**	.440**	.489**	.481**	.492**	1

** .相関係数は1%水準で有意 (両側)

付録 3：先行研究 A 質問用紙

大学での学習に関するアンケート

ご協力いただき、ありがとうございます。

国際基督教大学大学院教育学専攻修士 2 年の高林友美と申します。

このアンケートは、大学生の学習習慣について調べるために行われる匿名アンケートです。

- ◆ 回答をやめたい時には、いつでも自由にやめることができます。
- ◆ 回答の内容は研究以外の目的で使用することはありません。
なお、研究の目的であっても個人を特定することはありません。
- ◆ 所要時間は約 15 分ですので、どうぞ協力お願いいたします。
- ◆ 成績などを尋ねる質問もありますが、答えたくない質問については無回答でも構いません。
- ◆ 正解のあるようなテストではありません。深く考えず、率直にお答えください。

上記の注意事項をお読みの上で、ご協力いただける場合は 2 ページ以降の質問にお答えください

ご協力ありがとうございます。

よろしくお願いいたします。

高林友美

所属：国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科

博士前期課程心理・教育学専攻教育学専修 2 年

E メール：g155002a@yamata.icu.ac.jp

1.年齢 ()歳

2.性別 (男／女／その他)

3.学年 (1／2／3／4／それ以上)

4.大学の設置区分 (国公立／私立)

5.大学での専門分野・メジャー(記述:)

6.卒業高校の区分 (国内国公立／国内私立／高卒認定／海外／その他)

7-1. あなたの大学は GPA 制度を採用していますか (はい／いいえ／わからない)
(上記 7-1 で「はい」と答えた方) 7-2.先学期までの GPA (数字記述:)

当てはまるものを1つ選び、数字を○で囲んでください。

137

Ⅲ. 以下の行動は、普段のあなた自身にどの位あてはまりますか。同年代の他の人と比べて考えてみて、当てはまるものを1つ選び、数字を○で囲んでください。

質問	全く当てはまらない ←				→ 非常に良く当てはまる				
1. 私は人に共感しやすいタイプだ	1	・	2	・	3	・	4	・	5
2. 私は自分の判断や考えに固執しない	1	・	2	・	3	・	4	・	5
3. 私は抽象的なことも良く理解することが出来る	1	・	2	・	3	・	4	・	5
4. 私は合理的に目的を達成することを心がけている	1	・	2	・	3	・	4	・	5
5. 私は知性的だと思う	1	・	2	・	3	・	4	・	5
6. 私は自分や状況・環境が変化することを好む	1	・	2	・	3	・	4	・	5
7. 私は不確実性やリスクに対処できる	1	・	2	・	3	・	4	・	5
8. 私は科学に対して好意的だ	1	・	2	・	3	・	4	・	5
9. 私は将来が運命によって決められていると思う	1	・	2	・	3	・	4	・	5
10. 私は地位や職業などに対する向上心が高い	1	・	2	・	3	・	4	・	5
11. 私は社会と関わるることによく参加する	1	・	2	・	3	・	4	・	5
12. 私は他の人と関わっている度合いが人より高いと思う	1	・	2	・	3	・	4	・	5
13. 私は1つの見解や分野にとらわれず、広い視野を持つ	1	・	2	・	3	・	4	・	5
14. 私は新しいことを教えてくれる専門家と会うことが多い	1	・	2	・	3	・	4	・	5
15. 私はテレビや新聞など、マスメディア・コミュニケーションへの接触をよくする	1	・	2	・	3	・	4	・	5
16. 私は対人のコミュニケーションをよくする	1	・	2	・	3	・	4	・	5
17. 私は新しいことについての情報を活発に探し求める	1	・	2	・	3	・	4	・	5
18. 私は新しいことについてよく知っている	1	・	2	・	3	・	4	・	5
19. 私は自分のグループの中で他の人に対して影響力が大きい	1	・	2	・	3	・	4	・	5
20. 私は経済的に豊かだ	1	・	2	・	3	・	4	・	5
21. 社会が求める変化に応じて、新しいことに挑戦しようとする	1	・	2	・	3	・	4	・	5
22. 自分の専門分野の内容について、他の人に意見または知識を尋ねられることが多い	1	・	2	・	3	・	4	・	5

IV. あなたとメディアの関わりについて教えてください。

1. 以下のメディアに関する行動について、あなたに当てはまる数字を○で囲んでください。

質問	何のことか分からない	できない	できる	できるし、よくする
1 携帯機器でニュースを読んだり、時刻表を調べたりする	1	2	3	4
2 ヤフーやグーグルなどで必要な情報を見つける	1	2	3	4
3 インターネットやデータベースを使って調べる	1	2	3	4
4 自分の好きなホームページをお気に入りに入れる	1	2	3	4
5 ワードなどのワープロソフトで文書を作る	1	2	3	4
6 写真やビデオをコンピュータに取り込み、文書にはりつける	1	2	3	4
7 ホームページを作る	1	2	3	4
8 電子メールにファイルを添付して送る	1	2	3	4
9 前にパソコンに保存した文書をよびだして直す	1	2	3	4
10 パソコンや携帯機器でメールをやりとりする	1	2	3	4

2. 以下のメディアに対する情報について、あなたの態度に最も近いものを選び、○で囲んでください。

質問	そう 思わ ない	ど ち ら と も 言 え な い	そ う 思 う		
1 新聞記者が集めた情報は、全てが記事になる	1	2	3	4	5
2 テレビの同じ場面で、音楽(BGM)が変わっても受ける感じはそれほど変わらない	1	2	3	4	5
3 ニュースを作る人は見る人を楽しませることは考えていない	1	2	3	4	5
4 同じ番組は、だれが見ても同じように理解される	1	2	3	4	5
5 コマーシャルでは、よく売れるように商品のイメージを強調している	1	2	3	4	5
6 テレビで放送されたことが、新しい流行になることがある	1	2	3	4	5
7 テレビや新聞がどう情報を伝えるかによって、人びとのものの考え方は大きく変わる	1	2	3	4	5
8 テレビを見ていて、大げさな表現をしていると感じるときがある	1	2	3	4	5
9 テレビや新聞をみていて伝え方が公平ではないと思うことがある	1	2	3	4	5
10 本に書いてあったこととおおげさだと思ったことがある	1	2	3	4	5

質問	そう 思わ ない	ど ち ら と も 言 え な い	そ う 思 う		
11 知りたいと思ったことは人に聞くより本やインターネットで探す方だ	1	2	3	4	5
12 テレビではニュースや報道番組も見ろ	1	2	3	4	5
13 調べ物をするとき、本や新聞、インターネットのどれで調べたらいいか まず考える	1	2	3	4	5
14 知りたいと思う情報を得るにはテレビで十分だ	1	2	3	4	5
15 必要な情報を得るためなら、多少のお金がかかっても構わない	1	2	3	4	5
16 自分の好きなことや興味のあることで知らないことがあると気になる	1	2	3	4	5
17 テレビの情報でもそのまま信じるよりも他のテレビ局の番組や新聞、イ ンターネットで確かめた方がよい	1	2	3	4	5
18 メディアから得た情報を評価して、他の人にその情報の内容を伝えるこ とがある	1	2	3	4	5
19 メディアが誤った伝え方をしていないか、自分たちでメディアを監視す るべきだと考える	1	2	3	4	5
20 メディアから得た情報は、自分が社会参加していくのに重要だ	1	2	3	4	5

3. あなたが大学での学習のために使っているメディアとして当てはまるもの**全て**に○をつけて下さい。

旧メディア群 教科書 自分で買った本 図書館など施設で借りた本 人に借りた本
新聞 テレビ

新メディア群

不特定のインターネットページ（検索エンジンなどから選ぶ）
特定のインターネットページ（自分で決めている）
SNS オンラインのデータベース

対人メディア群 自分の大学の友人 自分の大学外の友人 先輩 後輩 教授 家族
その他（ ）

4. 上記の 3. で選んだメディアについて伺います。

(1)上記の 3. で選んだメディアのうち、あなたが学習のために最もよく使うメディアはどれですか。

(2)上記(1)について、他のメディアも合わせた全体の使用度のうち、どの程度そのメディアを使っていると感じますか。

(3) 上記(1)について、そのメディアをどの程度信頼しているか、おおよその%で教えてください。

[回答] (1) 最も良く使うメディア

. (2) 使う度合い 大体 % (3) 信頼度 大体 %

5.あなたが学習のためのメディアを選択する時、以下の3つで重視する順位を付けてください。

3つのうちあなたが普段考慮しないものには順位ではなく×をつけてください。

- a. メディア自体の特徴・特性 ()
- b. 自分の特徴・特性 ()
- c. 学習内容の特徴・特性 ()

また、具体的にメディアを選択するとき、使うときに重視すること、基準や工夫などがあれば自由に書いてください。

重視すること

基準

工夫、気をつけていること、その他

V. あなたの大学入学から先学期までの学習について、自己評価をしてください。

答えは以下から最も近いものを選び、○で囲んでください。

とても悪い ・ 悪い ・ どちらとも言えない ・ 良い ・ とても良い

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

今回のアンケート結果に基づいて、インタビュー調査を予定しております。

40分～1時間程度の1対1インタビューもしくはグループインタビューで、大学での学習について伺います。また、インタビュー協力については薄謝を用意しております。

引き続きインタビュー調査にもご協力いただける場合、以下にご連絡先をお書きください。

(お名前) _____

(メールアドレス) _____

付録４：先行研究Ｂインタビュープロトコル

インタビュープロトコル

日時：

場所：ERB-144

インタビュー協力者：

自律的学習の傾向： 1 2 3 4

（調査の概要を説明し、同意書にサインをもらう。アンケートをしたのは夏前なので、今も自律的学習の傾向が同じかを確認するために質問紙の一部に答えてもらう）

これから、あなたの学習のためのメディアの使い方について約１０問、１時間弱の質問をします。

1. はじめに、あなたについて教えてください。

ICUの何年生ですか？

勉強は好きですか？どんな時にそう思いますか？

メディアリテラシーのスキルを、授業などで学んだことがありますか？

2. では、具体的な質問に入る前に、学習のために使っているメディアについて教えてください。

学習のためのメディア、というのは、本などの紙のメディア、ウェブサイトなどのインターネットのメディア、または先生などの対人メディアのどれでも良いので、広く「何を通して学んでいるか」を考えてください。

自分の学習を振り返って、今言ったものでも、ご自分で思いつくものでも、使うと思ったメディアを全て挙げてみてもらえますか？

——pb. 挙げた中で、1 番頻繁に使うメディアは （質問紙の回答） でよろしいですか？ どうしてそれを選ぶのでしょうか？

3. 挙げてもらった学習のためのメディアについて、それらをどのように使い分けていますか？

また、どのような場合に使い分けますか？ 意識していることについて、自由に教えてください。

[どのように]

[どんなとき]

ここからは、あなた自身が学習のためのメディアを選ぶときに考えることを聞いていきたいと思います。

4. まずあなたが学習する際どのようなときにこれは信頼できると考えるかを聞きます。
メディアと内容の2つの視点から質問します。

4-1. まず、内容を意識せずに、どのようなメディアだと信頼できると考えますか？

このような本なら、このようなサイトなら信頼できる、という例があれば教えてください。

——pb. 普段の学習で、今言っていたことを意識していますか？

4-2. 次に、メディアを意識せずに、どのような内容だと信頼できると考えますか？

このような内容なら信頼できる、という例があれば教えてください。

——pb. 普段の学習で、今言っていたことを意識していますか？

5. 次は、あなたが学習する際、どのようなときにこれは合っている、と考えるかを聞きます。

合っているというのは、正解とかではなくて、適している・マッチ・ピッタリだ、といった意味で使ってください。

今回も、内容とメディアの2つの視点から質問します。

5-1. まず、内容を意識せずに、どのようなメディアだと合っていると考えますか？

このような本なら、このようなサイトならあなたの学習に合っている、という例があれば教えてください。

——pb. 普段の学習で、今言っていたことを意識していますか？

5-2. 次に、メディアを意識せずに、どのような内容だと合っていると考えますか？

このような内容ならあなたの学習に合っている、という例があれば教えてください。

——pb. 普段の学習で、今言っていたことを意識していますか？

7. では、少し客観的な質問をします。

何かについて知りたいという時に、とりあえずインターネットに任せてみよう、という考え方があります。手早く検索して、手早く理解しようとする、という考え方です。

この考え方のメリット、デメリットを考えてみてください。

——pb. あなたはこの考え方について、どう思いますか？なぜそう思いますか？

——pb. インターネットではなく人の場合はどうでしょう？

とりあえず〇〇さん、〇〇先生に任せて教えてもらおう、という考え方について、どう思いますか？

——pb. あなたがこのようなメディアの使い方をするのは、どんな時ですか？

8. 次も、ある考え方について、あなたがどう思うかについて尋ねます。

先ほどとは逆で、何かについて知りたいという時に、とにかく自分の力でやろう、という考え方があります。手早く聞けるネットや人に頼らずに、時間がかかっても自分で突き詰めるという考え方です。この考え方のメリット、デメリットを考えてみてください。

——pb. あなたはこの考え方について、どう思いますか？なぜそう思いますか？

——pb. あなたがこのようなメディアの使い方をするのは、どんな時ですか？

9. 今、特定のメディアに頼ったり任せるタイプと、自分だけでコツコツ進めようとするタイプの2つを紹介しましたが、あなたの普段のメディアの選び方は、どちらに近いでしょうか？

もしくは、自分で自由に考えても構いません。これらとは違う使い方のタイプでしょうか？

10. こちらの質問は以上になります。何か言い残したこと、思い出したこと、付け足したいことなど、言っておきたいことはありませんか？

これでインタビューは終了です。ご協力ありがとうございました。

もしも問い合わせたいことがあるときには、同意書の写しをご利用ください。

今日はお時間をいただき、ありがとうございました。

付録 5 : 先行研究 C 評価表例

1) ARCS	評価						
A: attention	0	1	2	3	4	5	6
A1: 知覚的喚起（学習者の興味をひこうとしている） 知覚的喚起の方略は積極的に行われている。 画像やアニメーションを用いての知覚的喚起が主に行われている。第 1 に、授業の開始時に動画を使用することで注意をひきつけている。その動画も白黒のものが多く、物珍しさから興味を強く引き付けると考えられる。 第 2 に、授業内でふんだんに視覚的手段（動画、写真、グラフ、漫画や広告の画像）を使うことで、注意をひきつけている。白黒でない視覚教材は彩り豊かなものが多く、その意味でも注意をひきつけると考えられる。 第 3 に、そうした視覚教材に矢印などを書き込むことで、重要な点に自然と意識が向くように工夫されている。全体的に重要な点に集中させる点において優れていた。 様々な工夫を施して学習者の注意を引き出しているので 2 で評価した。 ただ、それ以外の点（たとえばボディランゲージ）で興味や関心をひきつけるようなところは見当たらなかった。また、いくつかの動画で日本語の音声を流しながら講義を続けていたが、日本人にとって日本語を聞きながら英語の授業に集中することは難しいのではないか。	0	1	2				
A2: 探究心の喚起（探求的な態度をひきだそうとしている） 探究心の喚起の方略はある程度行われている。 中間・期末テストが問題について高いレベルで考えることを要求しており、探究心を引き出している。 また、授業内での問いかけはたまに行われる。すぐにわかるような問題ではないので、その点では探究心を喚起している。しかし、考えるための時間が与えられないので、効果的とは言えない。	0	1	2				
A3: 変化性（学習者の注意を維持するためにマンネリを避ける） 変化性の方略は積極的に行われている。 変化性の方略は第 1 に授業設計の点で行われていた。まず、教材の全体構造を示すシラバスが週ごとに示されている。また、授業が細かく区切られ、1 つのテーマが 5~15 分程度で説明されている。クイズの種類は単純選択、誤答選択、多肢選択、中間テスト・期末テストは記述式と変化があった。 変化性の方略は第 2 に授業内容の点で行われていた。種々の視覚教材（日本語の動画や漫画の画像、広告の画像など）が提供され、学習者を飽きさせない。	0	1	2				

<p>声に抑揚がなく、ユーモアなどを交えて注意を引いたりもしないが、以上の2点に優れているのでほとんど気にならない。授業設計の点でも授業内容の点でも変化性に富んでいるので2で評価した。</p>							
R: relevance	0	1	2	3	4	5	6
<p>R1: 目的指向性（目標を満たせるようにしている）</p> <p>目的志向性の方略はある程度行われている。</p> <p>コースの目標はシラバスに記載がある。ただし、講義中には全く触れられないので、目標を意識しないまま講義に臨む学生もいるのではないかと。将来的価値や今この内容を学ぶメリットについての言及はないことも考慮すると、目的志向性の方略は積極的に行われているとまでは言えない。</p> <p>ただ、成績取得の要件として最低70%のラインを明示しているので、それを目標にする生徒はいるかもしれない。</p>							0 1 2
<p>R2: 動機との一致（学習者の学習スタイルや興味との関連づけをしている）</p> <p>動機との一致はある程度行われている。中間・期末テストに他の学生とコメントを送り合う共同作業が含まれている。</p>							0 1 2
<p>R3: 親しみやすさ（学習者の過去の経験をコースに結びつけるようにしている）</p> <p>親しみやすさの方略は積極的に行われている。</p> <p>まず、親近感が非常に持ちやすい。歴史的な出来事が今の日本人のありかたにどう影響を与えているかがしばしば指摘されており、学習者は学んでいる内容を実生活と結びつけることができる。授業内で学習者にとってなじみがある例（ディズニーランド、トリスハイボールなど）を用いている点も効果的である。さらに、それらの具体例を示す際に、種々のICT（日本語の動画や漫画の画像、広告の画像など）を活用していることも、親近感を高めている。</p> <p>また、以前の内容とかかわりがある場合はその旨を指摘して学習者に意識させるようにしている。</p> <p>このように、親しみやすさを高める方略が複数見受けられ、特に親近感を高める点に優れていたため、2で評価した。</p>							0 1 2
C: confidence	0	1	2	3	4	5	6
<p>C1: 学習要求（成功の期待感をもたせる）</p> <p>学習要求の方略はある程度行われている。</p> <p>まず、シラバスでコースの目標が明示されているので、それに向かって努力ができると考えられる。また、1つのテーマが終わるごとのクイズで到達度を頻繁に確認させるので、学習者が到達度を客観的に把握できる。</p> <p>さらに、授業の内のクイズ、中間テスト、期末テストの配点も明らかにされており、単位を取得するためには70%以上取らなければならないことも明示されている。また、コース全体における自分の達成度がグラフで示されるので、目標との隔たりを概観できる。</p>							0 1 2

<p>だが一方で、クイズ自体はかなり細かい点にまで触れるので、難しすぎると感じる学習者もいるだろう。中間・期末テストも高いレベルを要求しているので、全体的に難易度が高い印象はある。その上、中間・期末テストでそれらの細かい論点が問われるわけではないので、授業全体としてみた時に自分の達成度をやや把握しづらい印象がある。</p> <p>以上により、学習要求の方略に優れている点もいくつか見受けられたが、それを打ち消す要素も見受けられたので、1 と評価した。</p>	
<p>C2: 成功の機会（能力を高めて行くモチベーションをあげる）</p> <p>成功の機会の方略はある程度行われている。</p> <p>たとえば、5~15 分ごとのパートごとのクイズ、中間・期末テストなど評価される機会が多々用意されている。</p> <p>だが一方で、改善の余地もある。まず、リスクなしに練習できる問題がない。さらに、クイズの解説が、不正解の場合に期日を過ぎるまで表示されないので失敗から学ぶことが難しい。</p>	0 1 2
<p>C3: コントロールの個人化（成功を自分の成果だと思えるようにしている）</p> <p>コントロールの個人化の方略はある程度行われている。</p> <p>まず、中間・期末テストが記述式である。また、e ラーニングの特性ゆえに、学習者は自分のペースで学習方法を制御できる。</p>	0 1 2

S: satisfaction	0	1	2	3	4	5	6
<p>S1: 自然な結果（学んだことを活かせる機会をもっている）</p> <p>自然な結果の方略はある程度行われている。5~15 分ごとのパートごとのクイズ、中間・期末テストで学んだことをすぐに活かせるようになっている。そこで努力の結果も確認できる。</p> <p>また、パートごとのクイズが選択問題であるのに対し、中間・期末テストは記述式なので、応用問題に挑戦する機会も与えられている。</p> <p>クイズに正解するかで設定した目標に基づく成果も確認できると言える。</p>	0	1	2				
<p>S2: 肯定的な結果（学習者の成功を強化する）</p> <p>特に目立った方略は認められない。</p>	0	1	2				
<p>S3: 公平さ（学習の成果を肯定的に捉えられるように、学習者を等しく大切にする）</p> <p>公平さの方略はある程度行われている。</p> <p>機械的に正否が判断されるので、その意味で公平さは確保されている。</p>	0	1	2				

<p>一方で、かなり細かい点まで出題されるわりに、それらの論点が中間・期末テストで問われるわけではなく、練習とテストで条件や基準が揃っていない印象は受ける。</p>	
2) 自律的学習	評価
<p>目標設定</p> <p>目標設定はある程度支援されている。単位取得のための最低水準と課題の配点が示されているので、最低 70%を取るためにどの課題で何点を取るか、学習者が目標を立てられる。また、達成度がグラフ化されるのも、目標を立てるのを助けると考えられる。</p>	0 1 2
<p>時間管理</p> <p>時間管理がしやすい環境である。まず、毎週の講義が 1.5-2 時間、1 つのパートは 5~15 分、週ごとの勉強時間は 5~6 時間と、時間管理のために有用な情報が十分に提供されている。さらに、ビデオが公開される時間も公表されているので、学習者は自分で計画を立てられる。</p>	0 1 2
<p>援助要請</p> <p>直接 TA や教授に連絡できないので、ディスカッションフォーラムに頼ることになる。ただ、そこでも必ずしも返事が返ってくるわけではないので、援助要請がしやすい環境ではない。</p>	0 1 2
<p>課題方略</p> <p>課題方略については、むしろ障害する要素が目立った。</p> <p>この授業ではノートやプリントが一切配られないが、情報量が多い。その上クイズでかなり細かい点まで問われるので、1 回で授業の内容をすべて理解するのは困難ではないか。</p> <p>また、よりよい学びのために自ら努力するかどうかは生徒の自主性に任されている。授業内で特に支援するような点は見当たらない。</p>	0 1 2
<p>自己評価</p> <p>自己評価はある程度支援されている。ディスカッションフォーラムを通じて自分の学習の達成度や学んでいることをクラスメイトと比較することができる。さらに、頻繁なクイズで、自分の理解度を確認できる。</p> <p>一方で、パートごとのクイズが提供されているがゆえに、それがクリアできたらそれ以上の理解の確認を自分では行わなくなる恐れがある。</p> <p>また、授業の内容を細かくメモしないと答えられないクイズが散見されるため、自己評価が必要以上に低くなってしまう恐れがある。</p>	0 1 2
<p>環境設定</p> <p>自分の学習に適した場所をどう選ぶかについては、完全に無干渉である。</p>	0 1 2

付録6：先行研究D ウェブアンケート全構成

大学での学習とスマートフォン利用...

[Projects](#)
[Contacts](#)
[Library](#)
[Help](#)

[Survey](#)
[Distributions](#)
[Data & Analysis](#)
[Reports](#)

大学での学習とスマートフォン利用のアンケート

This survey is currently LOCKED to prevent invalidation of collected responses! Please [unlock](#) your survey to make changes.

▼ 1

Block Options ▼

■ Q1

ご協力いただき、ありがとうございます。
獨協大学大学院D2の高林友美と申します。
このアンケートは、大学生（学部生）の生活について調べるために行われる匿名アンケートです。

- 回答をやめたい時には、いつでも自由にやめることができます。
- 回答の内容は研究以外の目的で使用することはありません。
- 所要時間は約10分ですので、どうぞ協力お願いいたします。
- 未成年の方は、アンケート参加に際し保護者の同意を得てから回答を始めてください。

■ Q2

あなたの在籍している学年を教えてください

1年生

Upgrade Account

年代を選んでください

10代

■ Q4

あなたの性別を教えてください

女性

男性

その他

Add Block

▼ Block 1

Block Options ▼

■ Q5


(1) あなたは大学の授業に関する学習で、「自分で日々習慣的に勉強するべきなのに出来ない」ということがありますか？

ある

*

ない

152


Display This Question:
 If (1) あなたは大学の授業に関する学習で、「自分で日々習慣的に勉強するべきなのに出来ない」ということがありますか?... ある Is Selected

■ Q8 (1)で「ある」と答えた方にお聞きます。
 習慣的に勉強できない理由には、学習者固有の理由と、学習内容・教材などの理由が考えられます。


Display This Question:
 If (1) あなたは大学の授業に関する学習で、「自分で日々習慣的に勉強するべきなのに出来ない」ということがありますか?... ある Is Selected

■ Q6 あなた自身の特徴に関して、「ある」と答えた理由を3つ程度考えて、下を書いてください。




Display This Question:
 If (1) あなたは大学の授業に関する学習で、「自分で日々習慣的に勉強するべきなのに出来ない」ということがありますか?... ある Is Selected

■ Q7 学習内容・教材・または環境等に関して、「ある」と答えた理由を3つ程度考えて、下を書いてください。



■ Q9 (2) あなたは、日々習慣的に勉強するための工夫がありますか？


☐ ある
☐ ない


Display This Question:
 If (2) あなたは、日々習慣的に勉強するための工夫がありますか？ ある Is Selected

■ Q10 日々学習するために工夫がある方は、以下にどのような工夫かを出来るだけ詳しく書いてください。



[Add Block](#)

▼ Block 2

Block Options ▼

■ Q11 (3) あなたは、ほぼ毎日(週5~7日)使用するスマートフォンのアプリケーションがありますか

⚙️ ☐ ある

✳️ ☐ ない

↩️ Condition: ない Is Selected. Skip To: End of Survey.

■ Q12 (4) ほぼ毎日使うアプリのうち、最も使うアプリから順に3つまで挙げてください

⚙️

最も使うアプリ

2番目に使うアプリ

3番目に使うアプリ

↳ Display This Question:
If (4) ほぼ毎日使うアプリのうち、最も使うアプリから順に3つまで挙げてくだ
い... 最も使うアプリ Is Not Empty ✓

■ Q13 「最も使うアプリ」をほぼ毎日使うのは何故ですか？
アプリの魅力やあなたの特徴から、理由を3~5つ考えて簡単に書いてみてください。

⚙️

↳ Display This Question:
If (4) ほぼ毎日使うアプリのうち、最も使うアプリから順に3つまで挙げてくだ
い... 2番目に使うアプリ Is Not Empty ✓

■ Q14 「2番目に使うアプリ」をほぼ毎日使うのは何故ですか？
アプリの魅力やあなたの特徴から、理由を3~5つ考えて簡単に書いてみてください。

⚙️

↳ Display This Question:
If (4) ほぼ毎日使うアプリのうち、最も使うアプリから順に3つまで挙げてくだ
い... 3番目に使うアプリ Is Not Empty ✓

■ Q15 「3番目に使うアプリ」をほぼ毎日使うのは何故ですか？
アプリの魅力やあなたの特徴から、理由を3~5つ考えて簡単に書いてみてください。

⚙️

[Add Block](#)

⚠️ End of Survey [Survey Termination Options...](#)

付録 7 : 先行研究 E 学習ログ (diary) 見本

ID _____	NAME _____
<p>Your Goal (勉強を始める前に、あなたの英語学習の目標を書いてください)</p>	
<p>プリントの使い方：名前と目標を書いたら、それぞれの日付の所に何を使って、何分間学んだか、学びの満足度はどうかを書きましょう Target of the week: 今週の目標・計画</p> <div style="border: 1px solid black; width: 300px; height: 50px; margin: 10px 0;"></div>	
<p>Thursday (November 10th)</p> <p>_____ min. </p> <p>_____ min. </p>	<p>Wednesday (November 9th)</p> <p>_____ min. </p> <p>_____ min. </p>
<p>Friday (November 11th)</p> <p>_____ min. </p> <p>_____ min. </p>	<p>Saturday (November 12th)</p> <p>_____ min. </p> <p>_____ min. </p>
<p>Sunday (November 13th)</p> <p>_____ min. </p> <p>_____ min. </p>	<p>Monday (November 14th)</p> <p>_____ min. </p> <p>_____ min. </p>
<p>Tuesday (November 15th)</p> <p>_____ min. </p> <p>_____ min. </p>	<p>Comments of the week (今週の勉強を終えて、自由に振り返りコメントを書いてください)</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;"> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> 今週の自己評価 点 / 100 満点 </div>

TOEFL について⑤
読み方パターン Skim/Scan
 TOEFL 読解問題は長いですね。
 文法・単語問題と内容問題が混在するため、まず Skimming(ざっと topic sentence のみ読む)をして出来る問題を解き、次に Scanning(特定の語のみを探す流し読み)の2つの流れが中心的読み方です。

付録 8 : 本文中の略語一覧

略語	正式名称	訳語
AL	Autonomous Learning	自律学習、自律的学習
CFA	Confirmatory Factor Analysis	確証的因子分析
EFA	Exploratory Factor Analysis	探索的因子分析
GLL	Good Language Learner	よい学習者
GPA	Grade Point Average	成績、GPA
ICT	Information and Communication Tachnnology	ICT
MIL	Media and Information Literacy	メディア情報リテラシー
ML	Media Literacy	メディアリテラシー
MOOC	Massive Open Online Course	大規模公開オンライン講座
OSLQ	Online Self-regulated Learning Questionnaire	オンライン上の自己調整学習質問票
PISA	Programme for International Student Assessment	国際的学力到達調査
RQ	Research Question	リサーチクエスション
SDL	Self-Directed Learning	自己主導型学習、自律的学習
SEM	Strucrural Equation Modeling	共分散構造分析
SNS	Social Networking Services	SNS
SRL	Self-Regulated Learning	自己調整学習、自律的学習
UG	Uses and Gratification (Theory)	利用と満足 (研究)

全ての略語は、各章で最初に登場した時に正式名称を示した。

なお人名は略さず英名の場合もそのまま表記している。